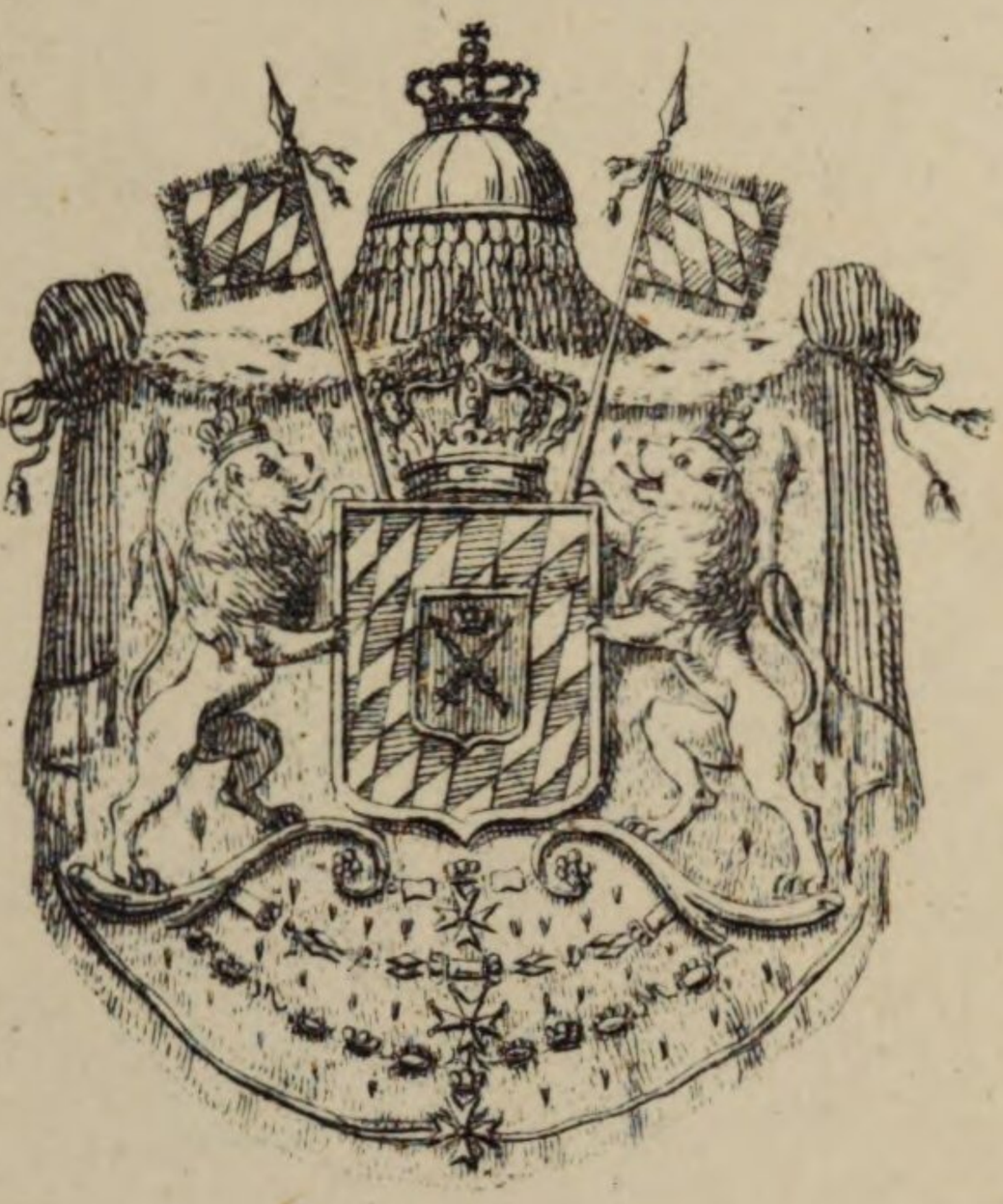
Saec. Th. 6338 Weerlein



BIBLIOTHECA REGIA MONACENSIS.

Paed. th. 6338-1

<36616855100012

<36616855100012

Bayer. Staatsbibliothek

R

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Bibliologisches Lehrbuch

der

deutschen Volks-Pädagogik.

Bearbeitet

von

J. W. Wörlein,

ehemaligem Lehrer an der Volksschule Weihenzell; jetzt zu Happurg,
im Rezatkreise des Königreiches Bayern.

Erster Band.

Begründung der deutschen Volks-Pädagogik.

Sulzbach,
in der J. E. v. Seidel'schen Buchhandlung.
1829.

4% C.

Bibliologisches Lehrbuch

der

deutschen Volks-Schulkunde.

Bearbeitet

von

J. W. Wörlein,

ehemaligem Lehrer an der Volksschule Weihenzell; jetzt zu Happurg,
im Rezatkreise des Königreiches Bayern.

Erster Band.

Begründung der deutschen Volks-Schulkunde.

Sulzbach,
in der J. E. v. Seidel'schen Buchhandlung.
1829.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Vorrede.

Die Lehre von dem deutschen Volksschulwesen ist in unsern Tagen inhaltsreich und wichtig geworden. Ihr Charakter hat entschieden die Tendenz einer Weltpädagogik, an der die Völker einst lernen und sich bilden werden. Das Streben der deutschen Volkspädagogik geht auf Kraftbildung im Geiste des Christenthums, durch die Idee der Menschheit bestimmt, wie sie sich unter ihren organischen Formen der Nationalität und des Staatslebens entfaltet und verwirklicht. Ihre Hauptergebnisse sind vorzüglich in den allgemeinen Erziehwerken über Menschenbildung von Niemeyer, Schwarz und Graser, dann in den besondern Werken über deutsche Volksbildung und deutsches Volksschulwesen der trefflichsten Erziehungsmänner von Rochow und Pestalozzi an bis auf Denzel und Graser herab, niedergelegt. Namentlich ist von Denzel, Harnisch und Graser, durch Gruner, Zerrenner und Gräfe zur Bearbettung der deutschen Volkspädagogik und der deutschen Volksschulkunde als Wissenschaft von einem höhern Gesichtspuncte aus, eine neue Bahn gebrochen, und ein wesentlicher Fortschritt in dem Erziehungsganzen gewonnen. In Denzel's trefflicher Volksschule und Elementarschulkunde ist wissenschaftlicher Geist und praktischer Sinn so trefflich zur Einheit und zur unmittelbaren Anwendung gepaart, daß sie als das pädagogische Hauptbuch der Volksschullehrer zu betrachten sind. In Harnisch's Handbuch des deutschen Volksschulwesens waltet eine ganz eigenthümliche Kraft des praktischen Talents, die allenthalben neue Lichtblicke in das Ganze der Volksbildung wirft, und die Volksschule nach allen ihren Beziehungen erörtert. Graser's speculative Elementarschule, die Frucht

eines Genies, original und streng im wissenschaftlichen Geiste gehalten, geht von dem letzten Grunde aller Bildung — der Idee des Menschenlebens selbst aus, und deducirt daraus die Grundsätze der Volksbildung und des Elementarunterrichts auf das Gründlichste und Bestimmteste, daneben noch besonders bemüht, den wahren Standpunct der Elementarschule für das Leben für die noch schwankenden Zeitverhältnisse zu sichern. Gruner's Versuch einer wissenschaftlichen Begründung und Darstellung der Volksschulkunde, entwickelt die Erziehungslehre, mit steter Rücksicht auf den Begriff der Volksschule, aus der gesammten theoretischen und praktischen Philosophie eben so populär als gründlich, und weist das Materielle der elementarischen Erziehungskenntnisse in der Verbindung des Ganzen nach. Zerrenner's Methodenbuch, Schul-Disciplinarsystem und Schul-Erziehungskunde beabsichtigen vorzüglich die Verbesserung der Schulpraxis, besonders in der Methodik und in der Schuldisciplin, und sind daher weniger wissenschaftlich, als populär und rein praktisch gehalten. Im ähnlichen Geiste ist Natorp's lehrreicher Briefwechsel geschrieben. Selbst das Rechtsverhältniß der Volksschule nach Innen und Außen hat einen trefflichen Bearbeiter in Gräfe's Schulrecht erhalten. Wer indessen diese und ähnliche Bestrebungen mit einem kritischen Blicke übersieht, wird gar bald gewahren, daß noch nicht alle Seiten der deutschen Volkspädagogik und der deutschen Volksschulkunde durchgearbeitet sind. Jede neue Bearbeitung dieses Gegenstandes, selbst in einer reichen Literatur, ist darum Verdienst, wenn sie zu guten oder neuen Gedanken führt. Namentlich fehlt es noch an einer wissenschaftlichen Darstellung und Begründung der deutschen Volksschulkunde im Verhältnisse zur Idee der Menschheit zu dem Zwecke des Christenthums in Beziehung auf das Berufsstudium des deutschen Volksschullehrers. Vorliegendes Buch ist ein schwacher Versuch, diese Aufgabe zu lösen. Zu diesem Behufe macht, neben der wissenschaftlichen Entwickelung der anthropologischen und naturphilosophischen Grundlehren der allgemeinen Pädagogik als Grundlage der Volksschulkunde, die systematische Darstellung der Materie und der Form der deutschen Volksschule, als Organismus der deutschen Staats-

Volks-Bildung die Haupttendenz dieser Schrift aus. Das Wesen der Volksschule ist hier auf den Begriff des Organismus begründet, dessen bewegendes Princip das Christenthum ist. Die Volksschule muß ihrem Urtypus, dem geistigen Organismus des Menschen gemäß, ein lebenvolles, kräftiges Ganze bilden, in welchem alle einzelne Elemente und Glieder wechselseitig Zweck und Mittel sind, einander wechselseitig hervorbringen, unterstützen und erhalten, und alles in Angemessenheit zu einer einwohnenden bildenden Kraft (der Idee der durch sich selbst entwickelnden Menschheit) erfolgt, durch welche das Aeußere der Volksschule zu einem vollendeten Ganzen sich entwickelt, und die Form dieses Ganzen der Idee der elementarischen Staats-Volks-Bildung, als dem Zwecke der Volksschule, völlig entspricht. Die wissenschaftliche Lehre von dem Seyn und Wesen der Volksschule muß nothwendig in drei Theile zerfallen. Der erste hat die wissenschaftliche Begründung derselben zu gewähren; der zweite und dritte die Elemente der Volksschule als Organismus nach ihrem Urtypus zu entwickeln. Da sich nun der geistige Organismus des Menschen nach zwei Seiten offenbart, deren innere Einheit sein Wesen erschöpfen: einmal subjectiv, insofern er in seinem Begriffe als dem ursprünglichen Elemente seiner Bewegung ist (Materie des geistigen Menschenlebens); sodann objectiv, insofern er seinen Begriff im Werden realisirt (Form des geistigen Menschenlebens): so muß sich auch das organische Leben der Volksschule nach diesen zwei Seiten ankündigen: einmal subjectiv, insofern sie die ursprünglichen Elemente ihres individualisirten Seyns in sich trägt (Materie des Organismus der Volksschule); sodann objectiv, insofern sie ihre ursprünglichen Elemente und Principien in dem Kreise des öffentlichen Staats- und Volkslebens realisirt (Form des Organismus der Volksschule). Hiernach muß die Lehre von der Ausführung der deutschen Volksschulkunde in zwei Untertheile zerfallen: in die Theorie der Materie des Organismus der Volksschule, und in die Theorie der Form des organischen Lebens der Volksschule. In diesem Geiste ist vorliegendes Lehrbuch bearbeitet. Bibliologisch nenne ich es, weil es neben dem wissenschaftlich begründeten Materiale der Volkserziehungs-

kunde, unter Benutzung von Schwarz, Niemeyer, Graser, Denzel, Harnisch, Zerrenner, Natorp, Gräfe ꝛc. auch eine kritische Bücherkunde des pädagogischen Studiums und der pädagogischen Praxis enthält. Und dieß ist wohl kein kleines Verdienst dieser Arbeit, da mir kein Werk bekannt ist, in welchen alle Seiten und Materien der Volksschulkunde, mit Zusammenstellung der bisher hierin gewonnenen Resultate, erörtert und durchgearbeitet wären. Damit glaube ich aber auch, denkende Schulmänner in den Stand gesetzt zu haben, ihre Berufswissenschaft mit tieferer Einsicht und mit Geist studiren zu können. Und dieß ist durchaus nothwendig, wenn sie nicht zu gemeinen Empirikern und Mechanikern herabsinken wollen; denn wer die Erziehung verstehen will, muß philosophisch denken, und wer sie ausüben will, nach Ideen handeln. Zur wissenschaftlichen Begründung der deutschen Volksschulkunde aber Etwas beizutragen, und **das pädagogische Studium des Volksschullehrers zu befördern, das ist der Zweck dieses Werkes.**

Der Verfasser.

Inhalt.

Deutsche Volks-Pädagogik.

Allgemeine Einleitung. Seite

Grundbegriff und Haupttheile der Volks-Pädagogik. . 1

Erster Theil.

Begründung der deutschen Volks-Pädagogik.

Einleitung. Realprincip der deutschen Volks-Pädagogik. 2

Allgemeine Pädagogik.

Allgemeine Einleitung in die Pädagogik.

§. 1. Stellung der Pädagogik im Systeme der Wissenschaft. 2

Grundlehre der Pädagogik.

§. 2. Theile der pädagogischen Grundlehre. 11

Erster Abschnitt.

Pädagogische Elementarlehre.

§. 3. Zerfällung. 12

Kapitel. 1.

Der Mensch als Naturwesen.

§. 4. Die Natur. 14

§. 5. Die reale Natur. 16

Seite

§. 6. Die ideale Natur. 18

§. 7. Die Menschen-Natur. 25

Kapitel 2.

Der Mensch als Geisteswesen.

§. 8. Der Geist. 28

§. 9. Der Geist des Menschen. 30

§. 10. Das Gefühlsvermögen. 38

§. 11. Das Vorstellungsvermögen. 41

§. 12. Das Bestrebungsvermögen. 46

§. 13. Die Leidenschaften und Affecten. 52

§. 14. Wechselverhältniß zwischen Natur und Geist, Seele und Leib. 56

Kapitel 3.

Der Mensch als Natur- und Geisteswesen in der Menschheit.

§. 15. Der Mensch. 60

§. 16. Der Individual-Mensch. 63

§. 17. Der Geschlechts-Mensch. 70

§. 18. Das Menschengeschlecht. 74

§. 19. Die Menschheit. 85

§. 20. Die Bestimmung des Menschengeschlechts. . . . 91

Zweiter Abschnitt.

Pädagogische Organisationslehre.

§. 21. Zerfällung. 97

Kapitel. 1.

Natur und Wesen der Bildungsidee.

§. 22. Die Bildungsidee. 98

§. 23. Die Bildung überhaupt. 100

Seite

§. 24. Die Menschenbildung. 107

§. 25. Zweck der Menschenbildung. 119

§. 26. Die Menschenbildungslehre. 135

§. 27. Princip der Menschenbildungslehre. 165

Kapitel 2.

Von den organischen Gliedern der Bildungsidee.

§. 28. Gliederung der Bildungsidee. 174

Erste Abtheilung.

Erziehungslehre.

§. 29. Die Erziehung. 178

§. 30. Das Allgemeine der Erziehung. 188

§. 31. Das Besondere der Erziehung. 191

§. 32. Die leibliche Erziehung. 194

§. 33. Die geistige Erziehung. 206

§. 34. Die Erziehung der Geschlechter. 228

§. 35. Die Erziehung der Naturelle. 236

§. 36. Die Erziehung der Stände. 240

§. 37. Störungen der Erziehung. 244

Zweite Abtheilung.

Unterrichtslehre.

§. 38. Der Unterricht. 250

§. 39. Der Stoff des Unterrichts. 261

§. 40. Die Form der Unterrichts. 271

§. 41. Der Elementarunterricht. 276

§. 42. Der Stoff des Elementarunterrichts. 279

§. 43. Die Form des Elementarunterrichts. 283

§. 44. Die Elementarstufen. 285

Dritte Abtheilung.

Schulwesen.

Seite

§. 45. Die Schule. 289

§. 46. Der Stoff der Schule. 292

§. 47. Die Form der Schule. 294

§. 48. Die Staats-National-Bildung. 299

§. 49. Die Volksbildung. 303

§. 50. Die Bildung der niedern Volksclassen. . . . 305

§. 51. Die Volksschulen. 308

§. 52. Die Landschulen. 311

§. 53. Die Stadtschulen. 315

Deutsche

Deutsche Volks-Pädagogik.

Allgemeine Einleitung.

Grundbegriff und Haupttheile der Volks-Pädagogik.

Die deutsche Volks-Pädagogik ist die Wissenschaft der deutschen Volksbildung. Die Bildung des deutschen Volkes wird bedingt durch die allgemeine Bildungsidee, durch die nationelle Eigenthümlichkeit der Deutschen und durch das deutsche Staatenwesen. Das deutsche Volk ist unter der Form der kräftigen Volksthümlichkeit und des rechtlich-gestalteten Bürgerthums zum Urbilde der reinen Menschheit zu erziehen. Die Theorie der deutschen Volksbildung geht daher von dem Begriffe der allgemeinen Menschenbildung aus, wie er sich in dem elementarischen Volks- und Staatsleben der Deutschen bewegt und entwickelt. Ihre reale Grundlage ist der allgemeine Menschencharakter, das gesammte material-formale Leben der Menschheit, oder der gesammte leibliche und geistige Organismus des Menschen nach Materie und Form als Realgrund des Menschenlebens. Die deutsche Volks-Pädagogik gründet sich hiernach auf die allgemeine Pädagogik, und zerfällt deßwegen in zwei Haupttheile. Der erste, die Begründung der deutschen Volks-Pädagogik, enthält die Elemente der deutschen Volksbildung in der Darstellung der Menschenbildung überhaupt; der zweite, die Ausführung der deutschen Volks-Pädagogik, enthält den Organismus der deutschen Volksbildung in der Darstellung der Erziehung und Bildung des deutschen Volkes durch die allgemein nationellen Bildungsanstalten.

Das Studium der Volks-Pädagogik ist durch seine Tiefe und seinen Zweck des gebildeten Geistes würdig und

auch für den größten erhebend. Es eignet sich eben sowohl für den Staatsmann, als den Geistlichen und Volkslehrer. Denn in der Bildung der Volks-Jugend wurzelt und lebt Staat, Kirche, Menschheit. Jede neue Bearbeitung dieses Gegenstandes, selbst in einer reichen Literatur, ist darum schätzbar, wenn sie zu guten oder neuen Gedanken führt.

Erster Theil.

Begründung der deutschen Volks-Pädagogik.

Einleitung.

Realprincip der deutschen Volks-Pädagogik.

Das Realprincip der deutschen Volksbildung ist der allgemeine Menschencharakter, wie er in dem nationellen Eigenwesen des deutschen Volkes beschlossen liegt. Die allgemeine Menschenkraft in ihrem Seyn und Werden ist schlechthin der Grund aller Menschenbildung, wovon alle besondere individuelle und nationelle Bildung abhängt. Die Begründung der deutschen Volks-Pädagogik kann demnach nur durch die allgemeine Pädagogik geschehen.

Allgemeine Pädagogik.

Einleitung in die allgemeine Pädagogik.

§. 1.

Stellung der Pädagogik im Systeme der Wissenschaft.

Die Pädagogik oder allgemeine Bildungslehre, Menschenbildungslehre, kann nur als Wissenschaft nach ihrem wahren Geist und Werth erkannt werden. Das Ganze der Wissenschaft ist die Darstellung der Idee, wie das Wissen ein Erkennen der Idee, und ohne Idee keine Wissenschaft. [1])

Die Idee ist das reingeistige Leben der Intelligenz. [2]) Ihre Erscheinung ist nichts anders, als eine Entfaltung

ihres Seyns und Wesens in unserm Bewußtseyn, ähnlich der Entwickelung eines organischen Körpers aus seinem Keime. Die körperliche Hülle oder die endliche Form der Idee ist die Wissenschaft als das System ihrer eigenthümlichen Elemente nach der Nothwendigkeit des Begriffs. Die Wissenschaft überhaupt ist aber nur die Philosophie als die sich selbst denkende Idee,× welche alle besondern Principien in sich enthält und allen übrigen Wissenschaften ihre Grundsätze darbietet, und für sie der eigentliche Lebensquell, der sie durchdringende und beherrschende Geist ist. Alle andern aus derselben abgeleiteten Wissenschaften sind dieses durch ihre allgemeine Grundlage, und erhalten ihre Eigenthümlichkeit und positive Natur durch ihre verschiedene Beziehungen auf das Aeußerliche,× Gegebene, Historische, welches selbst dem Innern der Idee entspricht. Die wissenschaftliche Darstellung der Wissenschaft selbst, oder der Wissenschaft, wie sie nach ihrem Organismus in Form und Inhalt Eins ist, nennen wir Encyklopädie (Wissenschaftslehre). Jeder ihrer Theile, d. i. jede besondere Wissenschaft, ist ein systematisches Ganzes, ein sich selbst schließender Kreis der Totalität, aber die philosophische Idee ist darin in einer besondern Bestimmtheit. Das Ganze stellt sich als ein Kreis von Kreisen dar, deren jeder ein nothwendiges Moment ist, so daß das System ihrer eigenthümlichen Elemente die ganze Idee ausmacht, die eben sowohl in jedem einzelnen erscheint. Das Wesen der Encyklopädie einer besondern Wissenschaft, z. B. der Pädagogik, ist daher von dem des Ganzen nicht verschieden; eben so die Darstellung der einzelnen Wissenschaften, wie Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. Ihre Aufgabe ist, ihre vermittelte Idee in ihrer Besonderheit als eine allgemeine aufzufassen, und nach ihrem ganzen Seyn und Wesen im Verhältnisse zum Ganzen darzustellen.

× oder das von Gott abgestammte Ich.

× Mittlere

Die Idee ist das Subject-Object, die Einheit des Idealen und Realen, des Endlichen und Unendlichen, der Seele und des Leibes. Ihre Erscheinung (Wahrnehmung) ist durch die Intelligenz vermittelt. Die Urform derselben oder die ursprüngliche Gestalt ihrer Thätigkeit offenbart sich in drei Grundtypen:

1) in dem Wissen vom eignen Seyn;
2) in dem Wissen vom Seyn andrer Dinge außer ihr;
3) in dem Wissen von der zwischen ihr und andern Dingen stattfindenden Gemeinschaft oder Wechselwirkung, wodurch Eins dem Andern sein Daseyn unmittelbar ankündigt.

Die Idee ist der erzeugende, die Erkenntniß bedingende und vermittelnde Begriff, die absolute Einheit der Objectivität und des Begriffs. Ihr ideeller Gehalt ist der Begriff in seinen Bestimmungen; ihr reeller Gehalt das reine Seyn in der Form äußerlichen Daseyns. Sie ist Grund und Wesen alles Wirklichen, in so fern es ein Wahres ist. Der Begriff ist die Erkenntniß unter der Form der zeitlichen Verknüpfung. Die Intelligenz ist nämlich vermöge ihrer Urform an die Unterscheidung des Gegenstandes gebunden, ja sie ist ihr Gegenstand selbst, nur auf andre Weise, nämlich so, daß sie ihn nach ihrem Standpuncte sondert (als Gegenstände erkennt), und aus der Sonderung wieder vereint, als Besonderheit vernichtet, als Einheit erkennt, begreift. Durch diese eigenthümlichen Thätigkeitsacte der Intelligenz entstehen Begriffe, d. i. untergeordnete Ideen, die das theilweise ausdrücken, was die ursprüngliche Idee des reinen Selbstbewußtseyns in ungetrübtem Lichte vorbildet. Beispiele: Idee des Menschen; Geschichte des Begriffs des Menschen.

Das Princip alles objectiven und subjectiven Seyns als eines bestimmten (Daseyns) ist das reine Seyn oder das Absolute. Das Absolute ist das Erste (der Anfang), das einfache Unmittelbare, das Reale in aller Realität, das Seyn in allem Daseyn, d. i. Gott. Die Idee Gottes ist die einzige unvermittelte Idee, daher wir Gott weder erkennen, noch anschauen, wohl aber uns ihm aneignen, in ihm leben, weben und seyn können, indem unsre Vernunft im Acte des reinen Denkens die höchste Form ihrer Erkenntniß auf das absolute Seyn Gottes überträgt.

Die Idee Gottes als die lebendige Einheit und als das Vermittelnde des Erkennens, ist mit seinem höchsten, ewi-

gen Grunde noch vor der Sonderung und ohne alle Sonderung von dem Gegenstande des Erkennens, an und für sich nicht erkennbar. Die Idee, als an sich unvermittelt, darf daher, wenn sie von uns als endlichen Wesen bezeichnet wird, selbst nicht mehr als Idee, d. h. nach ihrem Reflex in unserm Erkenntnißvermögen, sondern sie kann nur absolut, als das, das da ist, und durch das alles ist, und für welches alles ist, als Gott, aufgefaßt werden. Wenn wir demnach von Gott als von einer Idee sprechen, so geschieht solches nur auf die Weise, wie wir überhaupt von dem Wesen, lediglich in wie fern wir den Gedanken oder die Idee des Wesens in uns erzeugen, zu reden wissen. Im Geiste und in der Wahrheit aber ist aller Anfang von Gott als Schöpfer, Begeistiger und Erlöser.

Die Idee Gottes in ihrer Erscheinung (Wahrnehmung durch die Intelligenz) ist die Wurzel und der eine und einigende Mittelpunct aller besondern Erkenntniß. Darum giebt es auch für jede Wissenschaft, als einem besondern Theile der gesammten menschlichen Erkenntniß, eine sie vermittelnde Idee.

Alle Ideen, die in den Erkenntnißkreis treten, sind vermittelt, und das Vermittelnde ist selbst wieder eine Idee. Es giebt folglich für jeden besondern Standpunct der Erkenntniß eine, aber nicht mehr als eine, vermittelnde Idee, und er ist eben darum ein bestimmter, daß ihm diese Eine vermittelnde Idee zum Grunde liegt und damit sein Wesen bestimmt. Das Wesen ist das in sich gegangene, oder in sich seyende Seyn. In der Sphäre des Wesens macht die Relativität die herrschende Bestimmung aus.

Die vermittelnde Idee der Pädagogik ist die Idee Gottes in Beziehung auf die Idee des Menschen — in ihrer Gemeinschaft oder Wechselwirkung, die Idee der Menschheit. Die Form, unter welcher sie als Erkenntniß in die Erscheinung tritt, ist die des reinen Selbstbewußtseyns. Es besondert sich in der Wahrnehmung als das individuelle Bewußtseyn, in welchem sich das reine Selbstbewußtseyn als Natur und Intelligenz offenbart.

Der Standpunct des Menschen ist der einer Besonderheit zur Allheit; was sich also an ihm und in ihm der Allheit zukehrt, ist nicht mehr er selbst als Besonderheit, sondern das, worin er allem gleich ist, d. i. seine Idee, oder die Erscheinung, Offenbarung eines höhern, göttlichen Ursprungs in ihm. Als Zeugendes der menschlichen Intelligenz aber hat die Idee für irgend einen Standpunct noch keine Form, sondern sie erlangt ihre Form erst in dem, was durch sie wird. Das Gewordene, die Form der Idee der Menschheit, heißt reine Intelligenz.

Die Pädagogik als Wissenschaft ist demnach eine abgeleitete, d. i. eine solche Wissenschaft, welche ihre Idee und ihre Grundbegriffe vermittelt erhält.[2]) Demungeachtet ist sie aber doch selbstständig, weil sie sich vermöge ihrer vermittelten Idee: der Idee der Menschheit, aus sich selbst bildet. Ihr allgemeines Organon ist die pädagogische Grundlehre (Fundamentalpädagogik). Sie hat das Selbstorganisiren der Bildungsidee zu vermitteln, und die organische Grundlage der Pädagogik zu gewähren.[3])

Die Pädagogik als Theorie ist empirisch-rational, d. h. sie schöpft ihre Lehren theils aus der Vernunft, theils aus der Erfahrung und dem Positiven; als Praxis (ausübende Kunst) ist sie gebunden, d. i. abhängig von positiven Bestimmungen, nämlich von solchen, welche nicht aus der Vernunft oder Erfahrung eines Jeden, der Etwas zum Gegenstande seiner Erkenntnißkraft gemacht hat, von selbst hervorgehen, sondern von einer anderweiten gesetzgebenden Autorität abhangen.

Krug, W. T., Fundamentalphilosophie oder urwissenschaftliche Grundlehre. 3te Auflage, Leipz. 1829. gr. 8. XXXVI. und 340 S. 1 Thlr. 6 gr. oder 2 fl. 15 kr.

Entwickelt nach der kritischen Methode aus den unmittelbaren Thatsachen des Bewußtseyns die reine ursprünglich bestimmte Menschheit. — Sie offenbart sich in den Urbestimmungen des Ichs als der wesentlichen, allgemeinen und nothwendigen Elemente der menschlichen Natur, woraus die ursprünglichen und unmittelbar gewissen Grundüberzeugungen

des Menschen vom eignen Seyn, vom Seyn andrer Dinge außer ihm, und von der zwischen ihm und andern Dingen stattfindenden Gemeinschaft und Wechselwirkung, wodurch Eins dem Andern sein Daseyn unmittelbar ankündigt, hervorgehen. Der Mensch ist hiernach Realprincip der ursprünglichen Verknüpfung des Realen und Idealen im Ich. Die Darstellung ist streng logisch und ungemein klar und deutlich.

Krug, W. T., Handbuch der Philosophie und der philosophischen Literatur. In 2 Bänden. 2te Auflage, Leipzig 1822. gr. 8. XLVIII und 768 S. 3 Thlr. 16 gr. oder 6 fl. 36 kr.

Krug beabsichtigt eine Aussöhnung und Vereinigung des Idealismus und Realismus, indem er Reales und Ideales als ursprünglich gesetzt und mit einander verknüpft betrachtet, die Ableitung des Einen von dem Andern aber als unmöglich ansieht.* Der Verfasser nimmt als Realprincip der Philosophie an das philosophirende Subject selbst, d. h. das vom Aeußern (dem Gegebenen) wegsehende (abstrahirende) und auf das Innere (sein eigenes Thun oder Handeln) hinsehende (reflectirende) Ich. Indem das Ich auf diese Art thätig ist, gelangt es zuerst zum Bewußtseyn seiner Thätigkeit überhaupt, d. h. es nimmt innerlich das Mannigfaltige seines Thuns oder Handelns wahr. Diese Thatsachen des Bewußtseyns, wiefern sie durch das Philosophiren Object einer besondern Erkenntniß geworden, sind die Materialprincipien der Philosophie, indem sie einen sichern Stoff für die Wissenschaft (ein in und durch sich selbst Gewisses) darbieten. Wenn nun die philosophirende Vernunft vermittelst dieser Materialprincipien auch zur Erkenntniß der Form oder der Gesetze ihrer Thätigkeit gelangt, mithin diese Gesetze, als die Einheit in jener Mannigfaltigkeit, auffäßt: so hat sie auch Formalprincipien gefunden. Jene Materialprincipien aber und diese Formalprincipien zusammen genommen, heißen im Gegensatze des obigen Realprincips der Philosophie, Idealprincipien derselben, weil das philosophirende Subject nothwendig sich selbst als ein Reales, die Wissenschaft aber als ein Ideales in sich setzt. Darum ist es aber auch unmöglich, das Reale aus dem Idealen und umgewandt, abzuleiten, vielmehr ist Reales und Ideales (Seyn und Wissen)

als ursprünglich gesetzt und verknüpft zu betrachten. Krug hat diese Ansicht in vorliegendem Systeme der Philosophie mit vieler Klarheit durchgeführt: nicht Einfälle des Augenblicks, sondern Früchte langen und sorgfältigen Nachdenkens. Der Verfasser weiß das Gewebe sophistischer Meinungen zu entwirren. Er ist frei von den herrschenden Zeitvorurtheilen und von allen Arten des Mysticismus. Mit den für die Philosophie nothwendigen historischen Elementen zeigt er die ausgebreitetste Bekanntschaft, und verbindet damit eine sehr vielseitige Bildung. Der 1ste Band behandelt die philosophische Grundlehre, die Logik und die Metaphysik; der 2te die Aesthetik, die philosophische Rechts,- Tugend- und Religionslehre. Die Literatur ist reich und wohlgeordnet. Das Werk eignet sich wegen der natürlichen, leichten und lichtvollen Anlage, der klaren und ruhigen Darstellung, und der ungemein deutlichen und gewählten Sprache, vorzüglich zum Selbststudium.

Anmerkung 1.

Wissenschaft (objectiv) ist ein Inbegriff von Erkenntnissen in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand, durch einen obersten Grundsatz, welcher den Stoff und die Form des Wissens ausdrückt, bestimmt. Der Stoff oder der Gehalt (die Materie) der Wissenschaft, sind die zu einer Wissenschaft gehörigen Erkenntnisse in ihrer Einzelheit betrachtet oder die einzelnen Thatsachen unseres Bewußtseyns als die Elemente des Wissens, d. i. des Erkennens aus objectiven, durch den Gegenstand nach seiner gesetzmäßigen Vorstellbarkeit (im Wahrnehmen und Denken) bestimmten Gründen. Der Gegenstand des Wissens ist das Reale (Objective), das Seyn oder das, was ist, und das Ideale (Subjective), das Bewußtseyn oder die Vorstellung von dem, was ist. Das Wissen ist entweder empirisch (a posteriori, durch Erfahrung): sinnliche Wahrnehmung mit Bewußtseyn, d. i. mit der Vorstellung irgend eines Gegenstandes verbunden; oder rational (a priori, durch Denken): Bewußtseyn der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des menschlichen Geistes. Das rationale Wissen wird zwar nicht durch Erfahrung begründet, aber doch aus derselben mittelst Beobachtung und Zergliederung der Erscheinungen des menschlichen Geistes durch empirische Anthropologie und Psychologie entwickelt. Durch Abstraction können wir uns aber dieser rein geistigen Vorstellungen als der wesentlichen Form alles Wissens besonders bewußt werden. Die Form oder die Gestalt der Wissenschaft ist die Art und Weise, wie jene einzelnen Erkenntnisse von dem menschlichen Geiste nach

seiner ursprünglichen Denkform zu einem Ganzen verbunden werden. Bei der Construction eines wissenschaftlichen Systems geht er immer von Principien aus, d. h. von solchen Gründen und Grundsätzen, welche unmittelbar durch sich selbst gewiß (objectivreal) sind, und die höchsten und letzten Bedingungen alles menschlichen Erkennens und aller menschlichen Wissenschaft enthalten. Dasjenige Princip, wodurch die Erkenntniß der Wissenschaft überhaupt gesetzt ist, und einen Grund schlechtweg oder einen Sachgrund ausdrückt, ist das Realprincip, das, was erkennt, das denkende Subject (der Unterstand oder Träger der Wissenschaft) oder das Ich, wiefern es sich selbst oder auch irgend etwas Anderes zum Gegenstande seiner Erkenntniß macht. Diejenigen Principien, welche die Gültigkeit und den Zusammenhang der einzelnen wissenschaftlichen Erkenntnisse durch Ableitung der einen aus der andern vermitteln, aus jenem aber selbst hervorgehen, heißen Idealprincipien, weil sie das ausdrücken, was erkannt werden soll, das Object (den Gegenstand oder Vorwurf der Wissenschaft). Die Idealprincipien sind entweder Principien der Erkenntniß als eines Wissens überhaupt, oder Principien eines wissenschaftlichen Wissens. In jener Hinsicht bestimmen sie den Gehalt (Stoff), in dieser die Gestalt (Form) der Wissenschaft. Im ersten Bezuge heißen sie materiale, im zweiten formale Idealprincipien. Die Materialprincipien, dessen Quellen das Bewußtseyn als einer Verknüpfung des Seyns und des Wissens im Ich, also die Thatsachen des Bewußtseyns sind, constituiren die wissenschaftliche Erkenntniß. Die Formalprincipien, welche die Thatsachen des Bewußtseyns nach bestimmten Gesetzen zur Einheit verbinden, um sie zur Wissenschaft zu erheben, reguliren die menschliche Erkenntniß. Daher heißen jene auch die constitutiven, diese die regulativen Grundsätze der Wissenschaft.

Anmerkung 2.

Die Form des Organismus der menschlichen Wissenschaft ist von dem Wesen und Zwecke des menschlichen Wissens und von der unsprünglichen Denkform des menschlichen Geistes bedingt. Das Wissen überhaupt ist entweder rational, Vernunftwissen, oder empirisch, Erfahrungswissen, und zwar theils reinempirisch, nothwendig Gegebenes, theils positiv, willkührlich Gegebenes. Das Vorstellen eines Systems einzelner Erkenntnisse beruht auf der nothwendigen Denkform, zuerst zwei Begriffe einander gegen über zu stellen (Thesis und Antithesis) und sie hernach in einem dritten Begriffe zu vereinigen (Synthesis). Die menschliche Erkenntniß zerfällt daher nach ihrem object: subjectiven Charakter in drei Hauptreiche von Wissenschaften nach der Organisation derselben in ihrer theoretischen und praktischen Beziehung. Sind nämlich die Wissenschaften in ihrer Organisation nur durch innere und selbsteigne Gesetze

bestimmt, so heißen sie freie. Die freien Wissenschaften, als die eigentlichen Grundwissenschaften, sind ihrem Wesen und Zwecke nach durchaus unabhängig von fremder Autorität. Sie bilden die eigentlichen Elemente und die Grundlage der gebundenen und gemischten; sie geben die wahre und ächte Cultur im ganzen Leben und Betragen, und sind daher die allgemeinen oder Bildungswissenschaften (cultivirende), jene die besondern oder Berufswissenschaften (pragmatische). Die Bildungswissenschaften müssen jeder besondern Berufswissenschaft und überhaupt jedem wissenschaftlichen Studium zum Grunde liegen, weil der wahre wissenschaftliche Geist nur im Reiche der freien Wissenschaften waltet. In Ansehung ihres Grundstoffes oder eigenthümlichen Gehaltes sind sie entweder empirisch, d. h. durch sinnliche Wahrnehmung gegeben (Sprache und Geschichte); oder rational, d. h. durch die Selbstthätigkeit des menschlichen Geistes erzeugt (Mathematik und Philosophie); oder empirisch-rational, d. h. durch beides zugleich (theils a posteriori, theils a priori) bestimmt (Naturwissenschaft, Anthropologie, Pädagogik ꝛc.). Sind dagegen die Wissenschaften in theoretischer sowohl als praktischer Beziehung durch äußere Gesetze, welche den Charakter des Positiven an sich tragen, beschränkt, so heißen sie gebundene (Theologie und Jurisprudenz). Als die bestimmenden Principien derselben werden der Wille Gottes als höchsten Gesetzgebers in ethisch-religiöser Hinsicht, und der Wille des Staatsoberhaupts als höchsten Gesetzgebers in dikäo-politischer Hinsicht gedacht. Sind endlich die Wissenschaften bloß theoretisch frei, praktisch aber gebunden, so heißen sie gemischte (Politik, Pädagogik, Medicin ꝛc.).

Anmerkung 3.

Der Pädagogik fehlt bis jetzt eine tiefere, wissenschaftliche Begründung, wodurch sie nach ihrem object-subjectiven Gehalte an das System der Wissenschaft überhaupt, an ihre Grundwissenschaften: Philosophie, Anthropologie und Geschichte aber insbesondere, folgerichtig geknüpft erschiene. Diese streng wissenschaftliche Begründung der allgemeinen Bildungslehre müßte nothwendig von dem Realprincipe der Pädagogik ausgehen und daraus den allgemeinen Organismus der pädagogischen Wissenschaften gestalten, und die Idee des pädagogischen Studiums wahr und würdig enthüllen. Den ersten Versuch eines solchen Organons, doch mehr von der praktischen Seite, wagte der Verfasser in der Schrift:

Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein encyklopädisch-historisch-literarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums. Mit einer Vorrede von Herrn Dr. J. B. Graser. 3 Theile. Erlangen, 1826. gr. 8. XXXVI und 702 S. 2 Thlr. 8 gr. oder 4 fl. 12 kr.

Von engern Bestrebungen gehen aus:

Hillebrand, J., Versuch einer allgemeinen Bildungslehre, wissenschaftlich dargestellt. Braunschweig, 1816. gr. 8. XVI und 408 S. 1 Thlr. 12 gr. oder 2 fl. 42 kr.

Blasche, B. H., Handbuch der Erziehungswissenschaft oder Ideen zum Behufe einer wissenschaftlichen Begründung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Theile. Gießen, 1822 bis 1824. 8. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr.

Sie fassen zunächst nur den Zweck des Menschen ins Auge, der durch die Erziehung verwirklicht werden soll, und legen dabei die Idee von dem praktischen Streben des gesammten Menschen zum Grunde.

Grundlehre der Pädagogik.

§. 2.

Theile der pädagogischen Grundlehre.

Die Pädagogik als Wissenschaft muß sich zuvörderst selbst begründen. Das Selbstsetzen ihres Werdens und Daseyns fordert aber absolute Principien, woraus sie sich als systematisches Ganze entfalten kann.[1]) Die Möglichkeit dieser Principien hat die pädagogische Grundlehre als eigentliches Organon der gesammten Pädagogik zu vermitteln. Sie hat zu diesem Behufe zuerst die Elemente aller pädagogischen Erkenntniß aufzusuchen, aus welchen die allgemein gültigen Begriffe und Grundsätze der Pädagogik hervorgehen; sodann aus diesen die Idee der Menschenbildung zu entwickeln und die einzelnen Theile der Pädagogik organisch zu gestalten. Die Fundamentalpädagogik zerfällt sonach weiter in eine Elementarlehre und in eine Organisationslehre.[2])

Anmerkung 1.

Die Lehrsätze (dogmata) einer Wissenschaft, d. i. die gleichartigen Erkenntnisse zur wissenschaftlichen Mittheilung wörtlich dargestellt, zerfallen überhaupt in Grundsätze (absolute Principien) und in Folgesätze (relative Principien). Die absoluten Principien sind solche Sätze, welche unmittelbar gewiß sind,

deren Wahrheit also von keinem anderweiten Satze abhängt. Da sich weder beweisen läßt, daß es solche Principien gebe, noch auch das Gegentheil, indem alles Beweisen ein Berufen auf schon anerkannte Principien ist, mithin dieselben voraussetzt: so fordern (postuliren) wir sie, d. h. wir halten eben diese Voraussetzung von Principien überhaupt für nothwendig, um Principien aufzusuchen, weil sonst gar keine wissenschaftliche Erkenntniß beginnen könnte. Das Ich, wiefern es sich selbst oder auch irgend etwas Andres zum Gegenstande seiner Erkenntniß macht, macht sich eben dadurch schlechthin zum Grunde aller, folglich auch der pädagogischen Erkenntniß. Die absoluten Principien sind die ersten, höchsten und letzten Grundsätze oder Urgrundsätze (principia originaria). Die relativen Principien werden aus den absoluten erst abgeleitet, also durch jene vermittelt. In jedem Systeme oder Lehrgebäude gleichartiger Erkenntnisse, welche miteinander zu einem Ganzen verbunden sind, müssen die einzelnen Lehrsätze dergestalt auf einander bezogen werden, daß der eine die Gültigkeit des andern bestimmt. Ein solches Ganze, wiefern es gelehrt und gelernt werden kann, heißt auch eine Lehre (doctrina, disciplina).

Anmerkung 2.

Vermöge der Beschränktheit des menschlichen Geistes durch die sinnlichen Denkformen von Raum und Zeit, läßt sich ein wissenschaftliches Ganze nur allmählig und theilweise, obwohl immer mit Hinsicht auf die Idee als Einheit des Ganzen, auffassen und darstellen. Auch die Pädagogik kann die Gestalt eines Systems von Erkenntnissen einer gewissen Art nur durch Gliederung annehmen. Diese Gliederung oder Entwickelung der einzelnen Theile ist nichts anders, als eine Entfaltung der Bildungsidee in unserm Bewußtseyn, ähnlich der Entwickelung eines organischen Körpers aus seinem Keime.

Erster Abschnitt.

Pädagogische Elementarlehre.

§. 3.

Zerfällung.

Die Elemente der pädagogischen Erkenntniß, oder die Grundbegriffe und Principien der Menschenbildung, sind enthalten in der Natur und Bestimmung des Menschen. Das constitutive Princip der Pädagogik überhaupt ist der Mensch. (§. 2. Anm. 1.) Er offenbart sich als gei-

stiges, organisches Naturwesen der Erde, bestimmt von dem reinen Selbstbewußtseyn als der ursprünglichen Verknüpfung des Seyns und Wissens im Ich. Der Mensch ist daher zu erörtern einmal als Naturwesen, sodann als Geisteswesen, endlich in inniger Gemeinschaft und Wechselwirkung beider als Menschheit. [1])

Anmerkung 1.

Jede Wissenschaft hat eine leitende Idee, welche die Entwickelung, Darstellung und Anwendung der Wissenschaft so bestimmt, daß alle einzelne Lehrsätze auf einen Punct, auf den höchsten Zweck der Wissenschaft selbst hinstreben. Jenes absolute Idealprincip ist bei jeder Wissenschaft die reine Idee ihres Gegenstandes, bei der Pädagogik der allgemeine Menschencharakter oder die Idee der Menschheit. Ein anderes Idealprincip als das immanente, d. h. in dem Wesen des Objects der Wissenschaft enthaltene, zum Constructions-Regulativ der Wissenschaft zu nehmen, ist unmöglich, weil man ihr sonst ein transcendentales Princip aufdringen müßte. Jenes constitutive Princip muß nicht nur das Ganze durchdringen, sondern für jedes Einzelne Element und Urtypus seyn; es muß also auch für die einzelnen Theile und Lehrsätze bestimmendes Princip seyn. Die Pädagogik, als Theorie der Menschenbildung, muß demnach nothwendig von der Natur und Bestimmung des Menschenwesens ausgehen, und hieraus sowohl die Bildungsidee als die einzelnen Disciplinen und Dogmen der Erziehungswissenschaft ableiten. Die pädagogische Anthropologie muß den Menschen nach seinen drei Hauptrichtungen als Natur- und Geisteswesen, beides vereinigt in der Menschheit, erörtern, da das im Menschen sich äußernde Leben doppelter Art ist: ein vegetatives (organisches), die Ernährung, Ausbildung und Erhaltung des Körpers gegen zerstörende Einflüsse bewirkendes, und ein geistiges (inneres, psychisches), aus Bestimmungen des Bewußtseyns bestehendes, auch größtentheils durch Absichten bestimmbares, die beide in mannigfaltiger Wechselwirkung stehen, und erst dadurch das gesammte im Menschen, als einer besondern Gattung (species) von Erdenwesen, vorhandene Leben bilden.

Heinroth, J. Ch. A., Lehrbuch der Anthropologie. Leipzig, 1822. gr. 8. VI und 474 S. 1 Thlr. 22 gr. oder 3 fl. 24 kr.

Vollständiges System der Menschenlehre im Geiste der Naturphilosophie, das den Menschen als moralisches Wesen zu begreifen sucht, ungemein geistreich und seelenvoll. — Die

Einleitung verbreitet sich über Begriff, Inhalt, Theile, Methode, Werth, Geschichte und Literatur der Anthropologie. Der 1ste Theil handelt von den Bedingungen des menschlichen Daseyns, nämlich vom leiblichen Leben und vom Seelenleben, von den Geschlechtern, Lebensaltern, Temperamenten und Anlagen. Der 2te Theil erörtert die Beziehungen des menschlichen Daseyns, und zwar die Beziehung der Menschheit auf die Natur, auf sich selbst und auf Gott. Den einzelnen §§., in welchen das Buch verfaßt, ist eine reichhaltige Literatur untergesetzt.

Kapitel 1.

Der Mensch als Naturwesen.

---

§. 4.

Die Natur.

Die Natur ist das gesetzliche Werden und Wirken der Erscheinungswelt im Raume, also der Inbegriff aller materiellen oder körperlichen Dinge, welche den Raum erfüllen und in der Zeit sich verändern, indem sie gegenseitig auf einander nach einer gewissen Regel wirken. Das Grundwesen der Natur ist die Materie.[1]) Sie hat eine reale und eine ideale Seite.[2])

Anmerkung 1.

Die Materie überhaupt wird als ein dem äußern Sinne gegebenes oder im Raume seyendes und wirksames Etwas gedacht. Wir legen ihr gewisse Kräfte bei, und zwar solche, die zu aller Zeit wirksam waren. Denn die Materie ist für uns überhaupt nur ein Thätiges oder Wirksames im Raume, und die Naturerscheinungen sind nichts weiter als die Offenbarungen der Naturkräfte und Gesetze. Wo aber Wirksamkeit wahrgenommen wird, da muß auch Kraft zum Wirken vorausgesetzt werden, denn wiefern eine Substanz, d. i. ein beharrliches Ding, dessen Bestimmungen sich nicht ändern, Ursache gewisser Wirkungen ist, wird ihr eben Wirksamkeit beigelegt und als Quelle oder als inneres Princip derselben, Kraft. Die Materie ist also als ein ursprünglich dynamisches Etwas zu denken. Wir nehmen aber dieses Etwas nicht als ein gestaltloses, im Raume gleichförmig verbreitetes und wirksames Ding wahr, sondern als einzelne materiale Dinge, als Körper von

unendlicher Mannigfaltigkeit in Gestalt, Größe und Wirksamkeit, welche mit einander in einem bald nähern, bald entfernten Zusammenhange stehen. Es läßt sich jedoch ein gewisser Urstoff denken, aus welchem sich nach und nach ein gesetzmäßig zusammenhängendes Ganze von materialen Dingen unter bestimmten Gestalten, oder eine Natur entwickelte. Wie aber jene Urmaterie beschaffen war, d. h. in welchem Zustande die Materie sich ursprünglich befand, ist völlig unbestimmbar. Als ein bloßes Chaos, d. i. als völlig gestaltlos, konnte sie indeß nicht existiren, da wir Materie und Form nur in Gedanken von einander unterscheiden, in der Realität aber als nothwendig mit einander verbunden wahrnehmen. Man mag daher annehmen, daß sie ursprünglich fest oder flüßig gewesen, so hatte sie eben darum schon irgend eine Gestalt. Nimmt man nun auch vermöge analoger Erfahrungen in der Natur an, daß das Flüßige dem Festen vorausgieng und dieses sich erst aus jenem niederschlug, so bleibt doch immer unbestimmbar, wie die ursprüngliche Flüßigkeit (das Primordialfluidum) anderweit beschaffen war.

Anmerkung 2.

Die reale Seite der Natur ist schlechtweg der Stoff oder die Materie, wiefern sie, unendlich mannigfaltigen Bestimmungen fähig, sich zu Körpern gestaltet, deren jeder seine eigenthümliche Beschaffenheit hat, auf deren äußerster Gränze aber das Seyende nur als todte, in sich selbst ruhende Masse aufgefaßt wird. Die ideale Seite der Natur ist die organische Materie, auf welcher Leben, Empfindung und Bewußtseyn in gewissen mehr oder weniger gegliederten Körpern hervortritt. Wie aber Reales und Ideales in uns selbst (dem Mikrokosmos) ursprünglich verknüpft ist, so muß es auch in der Natur (dem Makrokosmos) als unsprünglich verknüpft vorausgesetzt werden.

Bartels, E. A. D., Anfangsgründe der Naturwissenschaft 2 Bände. Leipzig, 1821 bis 1822. gr. 8. XVI und 1185 S. 6 Thlr. 8 gr. oder 11 fl. 24 kr.

Gehaltvolles System der Naturwissenschaft, auf Schellings Naturphilosophie gegründet, das die gesammte Natur als ein organisirtes Ganze auffaßt, dessen eigenthümliches Leben in allen seinen Erscheinungen und Entwickelungsstufen durch unwandelbare Gesetze bestimmt und geordnet ist. Der 1ste Theil behandelt die unorganische Natur, der 2te den Organismus. Die Sätze sind aphoristisch an einander gereiht, in den am Ende der Theile hinzugefügten Anmerkungen aber umständlicher erörtert und mit einer reichhaltigen Literatur belegt.

§. 5.

Die reale Natur.

Die reale Natur ist die unorganische bloß rohe Materie. Ihr Grundbegriff ist die Beweglichkeit (der Mechanismus) [1]), durch eine, der Materie einwohnende ursprüngliche Bewegkraft als inneres Princip ihrer Wirksamkeit bedingt. [2]) Diese ursprüngliche Bewegkraft der Materie wirkt theils zurückstoßend (Abstoßungskraft, Repulsion), theils anziehend (Anziehungskraft, Attraction). [3]) Durch die dynamische Synthese, d. h. durch das Gegeneinanderwirken (den Antagonismus) dieser beiden ursprünglichen Grundkräfte der materiellen Natur entsteht die Schwere (Gravitation) als Einheit jener Momente, wodurch der wahrhafte und bestimmte Begriff der materiellen Körperlichkeit bestimmt ist. [4])

Anmerkung 1.

Die Materie kann von uns nur insofern wahrgenommen werden, als sie den äußern Sinn afficirt, folglich mittelst zeitlicher Veränderungen räumlicher Verhältnisse, wodurch die Materie selbst als ein räumliches und im Raume bewegliches Ding erscheint. Alle Bewegung, d. i. alle Veränderung des Orts oder der äußern Verhältnisse eines Dinges, kann nur innerhalb eines gegebenen Raumes und einer gegebenen Zeit geschehen. Es giebt daher nur zwei Momente, nach welchen die Bewegung bestimmbar ist: Richtung und Geschwindigkeit. Jene ist die Beziehung des Bewegten in seiner Bewegung auf gewisse Theile des Raumes, diese das Verhältniß des Raumes, den das Bewegliche durchgeht, zu der Zeit, in welcher es ihn durchgeht. Das Gegentheil der Bewegung ist die Ruhe als Beharrlichkeit der Dinge in ihren äußern Verhältnissen.

Anmerkung 2.

Die Bewegung als eine Erscheinung in der Sinnenwelt muß auch ihre Ursache innerhalb derselben haben, und zwar muß diese Ursache in der Materie selbst liegen, so daß die Materie nicht bloß als etwas Bewegliches, sondern auch als etwas Bewegendes zu denken. Sie muß also eine bewegende Kraft haben, und diese Bewegungskraft muß ihr ursprünglich zukommen, so daß in und mit der Materie auch Bewegkraft zu setzen, als ein Princip der Wirksamkeit, von dem selbst die Möglichkeit der Materie als eines Beweglichen im Raume abhängt.

Anmerkung 3.

Die Abstoßungskraft ist eine bloße Flächenkraft, d. h. eine solche bewegende Kraft, wodurch materiale Dinge nur in der gemeinschaftlichen Gränze der Berührung (in ihrer Oberfläche) unmittelbar auf einander wirken. Sie widersteht dem Eindringen eines Körpers in den andern. Die Anziehungskraft hingegen ist eine durchdringende Kraft, d. h. eine Bewegkraft, wodurch materiale Dinge auch über die gemeinschaftliche Gränze der Berührung hinaus (in die Ferne) unmittelbar auf einander wirken.

Anmerkung 4.

Alle Kraft eines materialen Dinges kann auf dessen Mittelpunct bezogen werden. Die Abstoßungskraft heißt in diesem Bezuge Centrifugalkraft, die Anziehungskraft Centripetalkraft. Wenn daher ein Körper von größerem materialen Gehalte einen andern von kleinerm an sich zieht, so wird sich dieser nach dem Mittelpuncte von jenem hinbegeben. Das Bestreben eines Körpers, sich in dieser Richtung gegen einen andern zu bewegen, heißt die Schwere. Sie ist die materielle Grundlage der Welt, das Princip der Formation der Weltkörper und ihrer Bewegungsgesetze.

Wiefern eine Naturansicht die dynamische Synthese anerkennt, heißt sie selbst dynamisch; mechanisch hingegen, wieferne sie dieselbe verwirft und in ihrer Theorie von der Annahme gewisser Grundkörperchen (Atome als einfache Substanzen mit Bewegkraft begabt und den Raum erfüllend) ausgeht, welche als kleine Maschinen von verschiedener Gestalt, Größe und Schwere zufällig an einander stießen und sich so mit einander zu verschiedenen anderweiten Körpern verbanden. Darum heißt diese Theorie auch Corpuscularphilosophie oder Atomistik. Sie wurde von den griechischen Philosophen Leukipp, Demokrit und Epikur begründet.

Fries, J. F., Entwurf des Systems der theoretischen Physik. Heidelberg, 1813. gr. 8. XII und 138 S. 12 gr. oder 54 kr.

Entwickelt mit philosophischer Strenge Kant's dynamische Ansicht der Natur. Nach derselben ist die Existenz der Materie durch zwei entgegengesetzte Grundkräfte, die Ziehkraft und die Dehnkraft, bedingt.

Kastner, K. W. G., Grundriß der Experimentalphysik. 2. Auflage, 2 Bände. M. K. Heidelberg, 1822. gr. 8. XX

und 1120 S. 6 Thlr. oder 10 fl. 48 kr. Dessen Handbuch der Meteorologie. In 2 Bänden. 1. Band. Einleitung XVI und 486 S. 2. Band. 1. Abthlg. 656 S. Erlangen, 1823—1825. gr. 8. 4 Thlr. 18 gr. oder 8 fl. 36 kr.

Führt die in Fries aufgestellte dynamische Ansicht der Natur weiter aus und zeigt in bündiger Kürze und gründlicher Darstellung den gegenwärtigen Standpunct der Physik nach ihrer empirischen und speculativen Seite. Der Meteorismus ist als eine (aus der Summe der universellen Gegenwirkungen der Weltkörper und den individuellen Mitwirkungen der Erde) fortdauernd sich erneuende Gesammtthätigkeit, d. i. als kosmischer Lebensprozeß, aufgefaßt.

§. 6.

Die ideale Natur.

Die ideale Natur ist die zweckmäßig gestaltete und gegliederte Materie. Ihr Grundwesen ist der Organismus, [1]) beruhend auf einem eigenthümlichen Principe der Bildung, der Bildungskraft oder dem Bildungstriebe. [2]) Als inneres Princip der organischen Naturwesen überhaupt heißt er Lebenskraft. [3]) Wiefern er zugleich auf Erhaltung der Individuen hinstrebt, wird er Ernährungskraft, [4]) und wiefern er auf die Erhaltung der Gattung hinstrebt, Erzeugungs- oder Fortpflanzungskraft, auch Geschlechtstrieb genannt, weil die Erzeugung durch getrennte Geschlechter (sexus) geschieht. [5]) Die bildende Natur zeigt zwei Hauptarten organischer Wesen: unbeseelte (Pflanzen) und beseelte (Thiere). Bei den Thieren tritt das Leben auf einer höhern Stufe und mit einer größern, sowohl nach innen als nach außen gerichteten Thätigkeit hervor, vermöge eines eigenthümlichen, ihnen einwohnenden innern Princips, der Seele. Unter diesen organischen, beseelten Naturwesen der Erde ist der Mensch der irdisch vollkommenste, alle übrigen Organisationsformen in sich schließende Organismus: eine Welt im Kleinen (Mikrokosmos) und als solche ein Abbild der Welt im Großen (Makrokosmos). [6])

Anmerkung 1.

Durch den Begriff des Organismus sind die einzelnen Glieder der materiellen Dinge ihrem Daseyn und ihrer Form nach durch die Idee des Ganzen bestimmt und so innig zur Einheit verbunden, daß sie ihrem Daseyn und ihrer Form nach wechselseitig Ursache und Wirkung von einander sind und sich als Mittel (als Werkzeug und Organ) und zugleich als Zweck zu allen übrigen verhalten. Organisch heißt daher ein Körper, dessen Theile nicht nur als Glieder eines Ganzen in ihrer Wirksamkeit auf's Genaueste zusammenstimmen, sondern der sich auch aus einer eignen ihm inwohnenden Kraft zu einem Ganzen von solchen und so zusammenstimmenden Theilen gebildet hat und in dieser Bildung erhält. In diesem Sinne ist die gesammte Körperwelt oder die Natur überhaupt ein organisches Ganze, dessen Glieder die Weltkörper sind. Dieser große Weltorganismus aber ist uns in Ansehung seines Ursprungs sowohl als seiner eigentlichen Beschaffenheit unbekannt.

Anmerkung 2.

Die Kraft, wodurch die rohe Materie organisch gestaltet wird, muß als ein eigenthümliches Princip, als eine ursprüngliche Grundkraft der Bildung gedacht werden, welche in der gesammten Natur wirksam ist, aber sich vorzugsweise in solchen Naturdingen als ein inneres und beharrliches Streben nach organischer Gestaltung äußert, die eine in sich selbst vollendete Gestalt zeigen und diese Gestalt durch Aufnahme und innige Aneignung gewisser Stoffe fortwährend zu erhalten streben. Die Körper also, in welchen die Wirksamkeit eines solchen Bildungstriebes wahrnehmbar ist, heißen vorzugsweise organische, alle übrigen materialen Dinge aber unorganische Wesen.

Indessen muß sich auch schon in den sogenannten anorganischen Wesen eine bildende Kraft zeigen, weil die gesammte Natur ein organisches Ganze ist. Sie zeigt sich aber hier nur auf einer niedern Stufe der Formation, die uns als bloße Anhäufung (aggregatio) und Zusammenhängung (cohaesio) gewisser Stoffe unter mehr oder weniger bestimmten Gestalten erscheint. Das Höchste in dieser Art von Bildung ist die Crystallisation.

Anmerkung 3.

Unter Leben verstehen wir das Vermögen organischer Naturwesen, aus einem innern, an sich unbekannten Principe, die äußern Reize so aufzunehmen und ihnen entgegen zu wirken, daß dabei die Theile und das Ganze des Dinges gegenseitig Mittel und Zwecke bleiben. In allen organischen Wesen zeigt

sich nämlich eine innere Regsamkeit, eine Beweglichkeit aus und durch sich selbst, die aber durch den beständigen Kampf mit äußern Gegenständen fortwährend in verschiedenen Graden unterhalten wird, und welche wir eben das Leben nennen. Es ist sonach ein Product zweier Factoren, der Erregbarkeit, die einem Körper vermöge seiner Organisation zukommt, und des auf irgend eine Art entstehenden Reizes, durch den die Erregbarkeit zur wirklichen Erregung wird. Alles Leben ist Thätigkeit, die Gesammtthätigkeit aber Erregung, bedingt durch äußere Reize und innere Fähigkeit, auf die Reize zurück zu wirken: Erregbarkeit. Erregung ist der allgemeinste Lebens-Charakter. Die verschiedenen Formen des Lebens und der organischen Materie sind bedingt und hängen ab, theils von den verschiedenen Einwirkungen der Luft, der Wärme, des Lichts ꝛc., theils von dem eigenthümlichen Leben jedes Individuums.

Ein lebender Körper ist gesund, wenn die Lebens-Factoren in einem solchen Verhältnisse stehen, daß alle organischen Thätigkeiten ungestört von statten gehen; krank, wenn jene in einem solchen Mißverhältnisse stehen, daß diese gestört werden und daraus entweder zu viel oder zu wenig Erregung (Hypersthenie oder Asthenie) entsteht. Hört endlich alle Erregung auf, so stirbt der organische Körper, ist todt, obwohl das allgemeine Leben in der Natur dadurch nicht aufgehoben wird, sondern immer wieder in neuen Organismen hervortritt. Im Tode endigt die Freiheit der Grundkräfte der organischen Materie.

Anmerkung 4.

Die Ernährung geschieht dadurch, daß das organische Wesen aus der umgebenden Natur gewisse Stoffe in sich aufnimmt und sich dergestalt aneignet, daß sie zum Theil in seine Substanz verwandelt, zum Theil aber auch wieder ausgeschieden und so der Natur anders gestaltet zurückgegeben werden. Auf diese Art tritt das organische Wesen mit der äußern Natur in eine beständige Wechselwirkung, wodurch es sich möglichst entwickelt (wächst) und sich überhaupt in seiner Gestalt und Wirksamkeit so lange behauptet, bis es durch die Uebermacht der Natur wieder zerstört wird.

„Das Wachsen als das Treiben der Kraft in dem Größer- und Stärkerwerden der Organismen ist die Wirkung der organischen Kraft, welche mit dem Keimen beginnt und mit der Vollendung der möglichsten Größe und Stärke dieses Ganzen endigt. Die organischen Grundkräfte bilden

nämlich vorerst den erzeugenden Stoff, welcher sich als Keim darlegt — ein wunderbares Gewebe, das uns auf das Unbegreifliche der göttlichen Weisheit hindeutet. In dem Keime erscheint also zuerst die eigenthümliche organische Kraft des Ganzen, und zwar als beginnend, als etwas Treibendes; wir nennen sie in dieser Hinsicht Trieb. Er ist in dem Keime durchaus verbreitet; der Keim ist schon etwas Organisirtes; in ihm ist das künftige Vollendete vorgebildet; die Kraft, welche es vorgebildet hat, ist und bleibt dieselbe, die sich selbst zur Herausbildung treibende Kraft: ihr Trieb ist daher ein Bildungstrieb. Da wir uns diesem, als das Unsichtbare, ohne den Keim, das Sichtbare, nicht vorstellen können, so wird beides in der Anschauung Eins — der organische Stoff, und die sich mit, in und durch denselben bewegende Kraft; und wir müssen uns den Anfang dieses organischen Wesens, nämlich des Keims, als das Anheben eines Körperchens denken, d. i. als ein Uebergehen der unsichtbaren Kraft in etwas sinnlich Wahrnehmbares — als ein Verkörpertwerden des Geistigen. In der ersten Anlage des Keimes ist zugleich alles angelegt, was zu seinem Zwecke, d. i. zu seiner Ausbildung dient. Er ist in sich selbst bestimmt, ein größerer Körper zu werden; die einwohnende Kraft strebt sich in allen angelegten Theilen aufs vollkommenste heraus zu legen. In dieser Tendenz macht sie, daß der Keim sich nach mehrern Richtungen mehr und mehr ausdehnt; sie treibt zugleich zur Aufnahme und Verarbeitung des fremdartigen von außen zugeführten Stoffes, gleichsam um mehr Gewalt in dem Irdischen zu gewinnen; und so erhalten die Theile im Ausgedehntwerden zugleich Fülle; sie macht dieses Hinzugeführte zu dem Ihrigen: und so organisirt sie alle Theilchen durch und durch. In diesem Wirken bereitet sich diese ursprüngliche Kraft immer größere Wirksamkeit: sie stärkt sich selbst. Alles dieses geschieht organisch, d. i. gleichzeitig und wechselseitig. Auf diese Art wird der organische Körper zu gleicher Zeit theils größer, theils stärker. Das Größerwerden ist wiederum zweifach: nämlich im weitern Raum ausgedehnt, und zugleich innerlich voller an Stoff (consistenter, dichter, fester); eben so ist das Stärkerwerden zweifach: ein Zuneh-

men des innern Grades der Stärke (wozu auch das Aeußern der Kraft zu mehrern Fähigkeiten gehört) und dabei ein vermögenderes Wirken (Widerstehen) nach außen.

Du hast eine zweifache Ansicht von dem Wachsen. Die eine von außen, von der Seite des Keimes: hier ist es eine Entwickelung dessen, was die Hülle in dem Dunkel der Anlage barg; die andere von innen, d. i. indem du dich gleichsam in die bildende Kraft hinein versetzst (wie es im Geistigen wirklich bei uns ist), und ihr Streben bemerkst, womit sie herausdringt und sich immer Mehreres aneignet: von dieser Seite angesehen, ist der Wachsthum Ausbildung. Die kleinen im Keime vorgebildeten Organe verwandeln den fremdartigen Stoff durch jene webende Kraft in ihre Natur, d. h. sie machen ihn gleichartig und sich zu eigen (assimiliren ihn), und so wird das Naturding größer, und indem die Kraft nun auch mehr Spielraum bekommt, zugleich stärker. So kommen auch nach und nach neue Organe und neue Kräfte (besser: neue Erscheinungen oder Richtungen der Einen Kraft) zum Vorschein. Es entwickelt sich, indem es Neues sich anbildelt; und indem es Neues sich anbildet, entwickelt es sich und bildet sich aus.“

Schwarz.

Anmerkung 5.

Die Zeugung ist das Beginnen einer neuen organischen Form durch die besondere Thätigkeit der Zeugungsorgane des Mannes und des Weibes im Zeugungsacte bewirkt; die Zeugungsstoffe sind nur die Materie, der die neue Form aufgedrückt wird. Daß der Mensch aus der organischen Materie einen Menschen bildet, hängt von der eigenthümlichen Lebensthätigkeit seiner Zeugungsorgane ab. — Der Act der Befruchtung und Empfängniß selbst ist besonders beim Weibe von einem durchdringend erschütternden, und betäubenden, wohllüstigen Gefühle begleitet, das intensiv stärker und anhaltender wie beim Manne ist. Für Weiber von mittlerer Reizbarkeit ist dieses Gefühl nicht selten ein sicheres Zeichen der geschehenen Empfängniß. Ueber die Entstehung eines organischen, lebendigen, geistigen Wesens aus dem andern, giebt es drei Haupttheorieen: 1) Den Occasionalismus, welcher der Gottheit gelegentlich die sich mechanisch berührenden oder chemisch verbindenden Stoffe organisiren läßt. 2) Den Prästabilismus oder die Präformation, welche die Gottheit uranfänglich die Keime organischer Wesen als Educte schaffen und in einander einwickeln läßt,

damit sie nach und nach wieder ausgewickelt würden (Evolutionstheorie). 3. Die Epigenesis, nach welcher die Erzeugung eines neuen organischen Wesens die beginnende Entwickelung und Ausbildung irgend eines organischen Keimes oder organisirbaren Zeugungsstoffes ist, so daß die organischen Wesen nicht Educte, sondern Producte von einander sind. In dieser mehr unserm Denken angemessenen Lehre der Epigenese darf man nur einen in der Zeitfolge sich entwickelnden Bildungstrieb, also eine eigne Kraft in dem für sie und durch sie eingerichteten Stoffe, annehmen. Die Keime werden nämlich immer neu erzeugt, so daß in jedem Geschlechte etwas dazu vorgebildet ist, durch die Vereinigung entsteht aber erst der Keim des neuen Organismus, und wird sowohl durch die Erzeuger, als durch Zeit, Ort, Umstände und, wer weiß, welche geheime Kraft, in seiner Individualität bestimmt. Die bessere Theorie von einer Epigenesis vermittelst eines den ererbten Keim immer neu modificirenden Bildungstriebes, ist hauptsächlich Blumenbachs Werk: Ueber den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäft. Gött. 1791. 8. 12 Gr. oder 54 kr. Georg Forster, Sömmering und Kant haben jeder auf seine Art diese Theorie ausgebildet.

Die Erzeugung als Epigenesis oder Befruchtung eines organischen Keims gedacht, setzt freilich das Daseyn eines solchen Keims voraus. Indessen ist nicht nothwendig anzunehmen, daß Organisches nur durch schon abgesondert bestehendes Organisches hervorgebracht werde (generatio univoca), sondern es läßt sich auch denken, daß es aus dem sogenannten Unorganischen hervorgehe (generatio aequivoca), da die gesammte Natur organisch ist. Der Ursprung der ersten organischen Wesen aber fällt in das geheimnißvolle Dunkel der Vorwelt, wenn sich gleich nach der Analogie annehmen läßt, daß bei einer ganz andern Beschaffenheit der Erdoberfläche und einer höhern Temperatur des Wassers und der Luft der Schooß der Erde (besonders des Meeres) gar wohl fähig war, organisches Wesen aus sich hervorgehen zu lassen, da wir noch jetzt auf den untern Stufen der Thier- und Pflanzenwelt ähnliche Prozesse wahrnehmen.

Anmerkung 6.

Der allgemeine Charakter der organischen Natur überhaupt ist Leben. Es offenbart sich in der Erscheinung nach einander übergeordneten Entwickelungsstufen: 1) Pflanzenleben als Leben ohne willkührliche Bewegung und Bewußtseyn; 2) Thierleben als Leben mit willkührlicher Bewegung und Bewußtseyn,

und zwar entweder bloßes Thierleben — mit willkührlicher Bewegung und sinnlichem Bewußtseyn; oder Menschenleben — mit willkührlicher Bewegung und vernünftigem Bewußtseyn. In dem Menschen erhebt sich die Naturkraft auf ihre höchste Stufe; hier hat sie es zum Selbstbewußtseyn gebracht. Vermöge dieses Selbstbewußtseyns weiß der Mensch, daß er ist und daß andere Dinge außer ihm sind, indem er sich selbst (das Ich) und andere Dinge außer ihm (das Nicht-Ich, die Welt, Natur) unterscheidet, und sich selbst wieder als ein Inneres (Geist, Seele, Gemüth) und als ein Aeußeres (Körper, Leib, Gliedmaßen) denkt, und so in und durch sein Denken Subjectives und Objectives einander entgegensetzt und auf einander bezieht.

Pflanzen und Thiere sind organische Körper, und tragen die Quelle ihres Lebens in sich. Ihre Organe erzeugen und erhalten sich wechselseitig, so daß durch deren Gesammtwirkung die Erhaltung des individuellen Lebens gegen den zerstörenden Andrang der äußern physisch-chemischen Kräfte hervorgeht. Die Pflanze ist ein zwischen der Erde und der Sonne gespannter Organismus, der, von der Sonne hervorgelockt, dem Lichte entgegen wächst, von der Erde aber fest gehalten wird. Sie entfaltet ihre Organe nach außen, nach dem planetarischen Centrum hin, und bewegt sich nur, indem sie wächst und vom Lichte gereizt wird. Nur in ihrer höchsten Entwickelung, in der Blüthe, richtet sie ihre Bewegung gegen sich selbst. Das Thier dagegen ist ein von der Erde losgerissener Organismus, der sich frei im Wasser entfaltet, und der Luft entgegen wächst. Es ist für sich ein solares Centrum geworden, und entfaltet daher seine Organe nach innen. Seine Bewegung ist eine centrale, die ihren Quell in sich hat. Zugleich gravitirt es nach innen, und die Bewegung der Peripherie auf das Centrum ist Empfindung. Das Thier ist demnach ein sich selbstständig bewegender und empfindender Organismus. Im höchsten Thiere sind vier organische Systeme harmonisch verbunden: 1) das Generationssystem; 2) das Verdauungssystem; 3) das Gefäß- und Respirationssystem; 4) das System der innern und äußern Bewegung. Durch den Act der Fortpflanzung steht das Thier mit dem All in Verbindung; durch die Verdauung trennt es sich egoistisch von demselben und sorgt für die Erhaltung seiner Individualität; durch den Act der Respiration tritt es in Wechselbeziehung

mit der Außenwelt, aufnehmend und abgebend; und durch das Gehirn wird es reflectirend auf sich selbst, und vermögend seine Bewegung nach innen und außen zu richten. Die höchste Blüthe des Thierreichs ist der Mensch. In ihm sind jene organische Systeme in höchster Vollendung vereinigt.

Oken, L., Lehrbuch der Naturphilosophie. 3 Theile. Jena, 1809—1811. gr. 8. 3 Thlr. 16 gr. oder 6 fl. 36 kr.

Strebt Schelling's originelle Idee einer speculativen Physik in einem universalen Plane mit Klarheit und Deutlichkeit durchzuführen.

Schubert, G. H., Allgemeine Naturgeschichte oder Andeutungen zur Physiognomik und Geschichte der Natur. Erlangen, 1826. gr. 8. XVI und 1296 S. 5 Thlr. 10 gr. oder 9 fl. 45 kr.

Lebenvolles Gemälde der gesammten Naturwelt, das große Ideen zu erwecken und eine allgemeine religiöse Naturansicht zu begründen strebt.

Blumenbach, F., Handbuch der Naturgeschichte. 11te Auflage. Göttingen, 1825. 8. XVIII und 840 S. 2 Thlr. 6 gr. oder 4 fl. 3 kr.

Enthält von der allgemeinen Naturgeschichte, gleichsam von ihrer Philosophie, eine faßliche, gründliche und sachreiche Uebersicht.

Goldfuß, A., Grundriß der Zoologie. Nürnberg, 1826. gr. 8. X und 734 S. 2 Thlr. 12 gr. oder 4 fl. 30 kr.

Systematische Darstellung der Lehre vom Thier mit literarischen Nachweisen, den ganzen Umfang der Wissenschaft bezeichnend.

§. 7.

Die Menschen-Natur.

Der Mensch als Naturwesen ist ein organisches Ganze in dem Naturganzen und schließt alle Erregungsstufen des gesammten Naturlebens in sich: er ist Thier, Pflanze, Stoff, Körper; er hat ein äußerliches, leibliches Leben.[1]) Die Form desselben ist eine bestimmte Organisation, welche durch eine innere Grundkraft (die

Lebenskraft) bewegt und in Thätigkeit gesetzt wird, und sich in drei Organsysteme gliedert, die wechselseitig in einander greifen und wirken: 1) das Bildungssystem (der Bildungstrieb), im Blute enthalten, zugleich die Wurzel und der Boden der übrigen. 2) Das System der Irritabilität (der Muskelbewegung), in der Muskelfaser begründet und die höhern organischen Lebensformen vermittelnd. 3) Das System der Sensibilität (das Nervensystem), von dem Gehirn und Rückenmarke und den davon auslaufenden Nervenfäden gebildet, welche das eigentlich höhere thierische Leben ausdrücken und verwirklichen, die Naturkraft auf ihrer höchsten Stufe enthalten und die Wahrnehmung der Außenwelt und die Wechselwirkung mit ihr vermitteln.[2]) Insofern der Mensch Naturwesen ist und Alles an, in und durch ihn nach Naturgesetzen geschieht, hat es die Natur durch ihre gesammte Einrichtung darauf angelegt, den Menschen zu cultiviren, d. i. seine Anlagen und Kräfte gehörig zu entwickeln und auszubilden. Die natürliche Bestimmung des Menschen ist daher Cultur.[3])

Anmerkung 1.

Durch die Gesetze unseres Bewußtseyns sind wir genöthigt, das leibliche Leben als Werkzeug, als Organ, als Dienendes zu betrachten, und es dem Seelenleben als höherem, herrschendem, unterzuordnen. Das Menschenleben nämlich erhebt sich noch über das animalische und steigert sich zum Bewußtseyn. Im menschlichen Bewußtseyn geht ein neues Reich des Lebens auf: das Reich des Geistes und der Freiheit. Als Geisteswesen aber ist der Mensch ein sein selbst bewußtes Ich, und hat als solches ein innerliches, ein Seelenleben. Choulant, L., Anthropologie oder Lehre von der Natur des Menschen. 2 Bändchen. Dresden 1828. 8. 18 gr. oder 1 fl 21 kr.

Anmerkung 2.

Der Mensch erhebt sich schon durch seinen aufrechten, feinen und schönen Körperbau über alle organische Wesen der Erde. Durch sein inneres Thätigkeitsprincip, die Seele, deren vernünftiges von den Sprachorganen des Körpers unterstütztes Bewußtseyn sowohl zur Erkenntniß alles Sinnlichen, als zur Ahnung des Uebersinnlichen sich erheben kann, ist er aber einer in's Unendliche gehenden weitern Vervollkommnung (Perfectibilität) fähig, indem er nach höhern und von ihm selbst gesetz-

ten Zwecken sein eigner Bildner werden kann, während den übrigen Thieren die Natur durch den Instinkt einen ganz bestimmten und eben darum sehr beschränkten Kreis der Wirksamkeit und Vollkommenheit vorgezeichnet hat.

Anmerkung 3.

Die gesammte Natur ist ein System von Zwecken, ein in sich vollendetes Ganze, in welchem nichts umsonst, sondern Alles gegenseitig Zweck und Mittel ist. Die unorganischen Naturproducte haben aber bloß eine äußere Zweckmäßigkeit, weil die Zwecke, welchen sie entsprechen, außer ihnen liegen; die organischen Naturdinge dagegen haben innere Zweckmäßigkeit, weil ihre Theile als Mittel und Zweck unter der Idee des Ganzen, d. i. als Glieder eines in sich selbst vollendeten, sich selbst erhaltenden und fortbildenden Ganzen erscheinen. Jeder Theil ist nicht bloß um der übrigen willen, sondern auch durch die übrigen da, so daß jeder wirkend und gewirkt zugleich oder Werkzeug in activer und passiver Bedeutung ist. Ein Wesen dieser Art ist daher nicht bloß organisirt, sondern auch organisirend, also durch und durch organisch. In dem Systeme der natürlichen Zwecke sind daher die unorganischen Naturproducte als ein Lebloses, für die organischen Wesen als ein Lebendiges, bloß Mittel und gleichsam Grundlage, weßhalb auch alles Leben der Erde nach der Oberfläche herausgetreten; alle Naturdinge aber als ein Vernunftloses, dem Menschen als einem vernünftigen für dessen Zwecke als Mittel zu dienen, von der Natur selbst bestimmt. Er ist daher der Herr aller irdischen Naturdinge. Diese Herrschaft aber hat er nicht schon von Natur; er muß sie erst erringen durch die gehörige Entwickelung und Ausbildung seiner herrlichen Anlagen und Kräfte. Eben deßwegen hat die Natur den Menschen zur Cultur bestimmt, die wenn sie nur rechter Art ist, den Menschen auch zum Wohlseyn (zur Glückseligkeit) und selbst zum Gutseyn (zur Sittlichkeit) führen muß.

Ith, J., Versuch einer Anthropologie oder Philosophie des Menschen nach seinen körperlichen Anlagen. 2 Theile gr. 8. Bern, 1795, und 1ster Theil, 2te Auflage. Winterthur, 1803. XVI und 950 S. 2 Thlr. 12 gr. oder 4 fl. 30 kr.

Ein wohlgeordnetes und anschaulich nur etwas declamatorisch dargestelltes Repertorium der hieher gehörigen wohlgeprüften Materialien nach kritischen Principien. Vgl. damit: Schneller, F. J., Geschichte der Menschheit. 2 Bändchen. Dresden, 1828. 8. 18 gr. oder 1 fl. 21 kr.

Kapitel 2.
Der Mensch als Geistesweſen.

§. 8.
Der Geiſt.

Der Geiſt überhaupt iſt der Realgrund alles Daſeyns.[1]) Er iſt das reine Seyn als der Idee an und für ſich, d. i. der abſoluten Einheit der Grundbeſtimmungen der Dinge (des Objectiven, Realen) und des Denkens (des Subjectiven, Idealen).[2]) Nach ſeiner Weſenheit iſt er: a) der unmittelbare Naturgeiſt als die urſprüngliche Kraft und Geſetzgebung der Natur und deren einfaches ideelles Leben (§. 6.);[3]) b) der für ſich ſeyende Menſchengeiſt (das Ich) als die freiwirkende Thätigkeit der Vernunft im Selbſtbewußtſeyn;[4]) c) der abſolute Geiſt (Gott) als das allerrealeſte Weſen, das Reale in aller Realität, das Seyn in allem Daſeyn.[5])

Anmerkung 1.

Alle Erſcheinungen der Welt ſetzen ein Princip oder eine Bedingung voraus, von welcher ſie als abhängig gedacht werden, und eben darum iſt alles Empiriſche als ein gegebenes Bedingte zu denken, dem eine höchſte und letzte Bedingung als etwas Unbedingtes oder Abſolutes zu Grunde liegt, wodurch es erſt zur höchſten Einheit gelangt. Dieſes Princip iſt der Geiſt überhaupt als das Vermögen der Ideen, deſſen Uridee die Vorſtellung des Unbedingten oder Abſoluten iſt als Grund aller übrigen Ideen, wonach dieſe gleichſam nur Abbilder von jener als ihrem Urbilde ſind. (§. 1.)

Anmerkung 2.

Die Uridee des Geiſtes, als das höchſte Vermögen der Vernunft, ein Unbedingtes oder Abſolutes zu ſetzen, kann entweder auf das Subjective (das Vorſtellende in uns, die menſchliche Seele), oder auf das Objective (das von uns Vorgeſtellte, die Welt), oder auf ein über beide erhabenes Subject-Object (das allerrealeſte Weſen, Gott) bezogen werden. Hieraus ergeben ſich drei Hauptideen des Geiſtes überhaupt: a) die kosmologiſche Idee als die innern Beſtimmungen des Begriffes eines Naturgeiſtes; b) die pſychologiſche Idee als die innern Beſtimmungen des Begriffes eines Menſchengeiſtes; c) die theologiſche Idee als die innern Beſtimmungen des Begriffes eines abſoluten Geiſtes.

Anmerkung 3.

Die Welt, als ein unbedingtes Object des Denkens, ist nicht als Sinnenwelt, sondern als Verstandes- oder Vernunftwelt zu betrachten, d. i. als absolute Einheit aller sich einander bedingenden Erscheinungen, mithin als ein absoluter Inbegriff aller in Raum und Zeit existirenden, obwohl in ihrer Totalität nicht wahrnehmbaren Dinge. Die Welt als ein absolutes Ganze ist aber für uns nur in so weit erkennbar, als wir die nach dem Wesen des Naturgeistes bestimmten Naturgesetze nach den Gesetzen unsres Erkenntnißvermögens zu erforschen vermögen, indem sich uns die Welt als Natur, d. i. als Inbegriff von Erscheinungen oder von Gegenständen möglicher Erfahrung in gesetzlicher Verknüpfung darlegt..

Anmerkung 4.

Der Geist des Menschen als ein unbedingtes Subject des Denkens ist eine einfache Substanz, d. i. der Grund einer geistigen Wirksamkeit mit gewissen beharrlichen Bestimmungen, den absolute Einheit des Denkens zukommt, und die auch unabhängig von der empirischen Bedingung unsrer Existenz, dem organischen Leibe, folglich als ein rein geistiges Wesen, immerfort seyn und wirken kann.

Anmerkung 5.

Der absolute Geist (Gott) als ein über das Vorstellende und das Vorgestellte erhabnes Wesen, ist unbedingtes Subject des Denkens, welches zugleich unbedingter Grund aller Objecte des Denkens ist, mithin absolute Einheit der obersten Bedingungen alles (sub- und objectiven) Realen, oder das höchste und allerrealeste Wesen und Urquelle der Wesen.

Hillebrand, J., die Anthropologie als Wissenschaft. 3 Bände. Mainz, 1822 bis 1823. gr. 8. XX und 1001 S. 4 Thlr. oder 7 fl. 12 kr.

Ein auf die Idee der Menschheit begründetes und vollständiges System der Menschenkunde, worin Erfahrung und Vernunftforschung und die Resultate der Naturwissenschaft und Geschichte in ein Totalgemälde des Menschen zusammengefaßt sind. Die Einleitung verbreitet sich über Begriff, Eintheilung, Werth und Studium der Anthropologie und giebt eine Geschichte und reiche Literatur derselben. Der 1ste Theil enthält die allgemeine Naturlehre des Menschen, im 1sten Buch von der Natur überhaupt, im 2ten von der endlichen, im 3ten von der menschlichen Natur im Allge-

meinen handelnd. Der 2te Theil enthält die besondere Naturlehre des Menschen, in der 1sten Abtheilung die Somatologie, in der 2ten die Psychologie behandelnd. Der 3te Theil enthält die pragmatische Anthropologie oder anthropologische Culturlehre und Culturgeschichte nach den hauptsächlichsten Völkern.

Suabedissen, D. T. A., die Betrachtung des Menschen. 3 Bände. Kassel, 1815 bis 1818. gr. 8. XXV und 1340 S. 4 Thlr. oder 7 fl. 12 kr.

Eine gehaltreiche und tief gedachte metaphysisch-psychologische Lebenslehre, die das schon Bekannte auf eine neue Art zu einem Ganzen vereinigt und treffliche psychologische und moralische Ansichten vom Menschen aufstellt, dabei theils Jacobi's, theils Schelling's Ansichten berührt, und im 1sten Theil nach vorher gegangener allgemeiner und besonderen Einleitung das geistige Leben im Erkennen, im 2ten im Wirken und Gefühl, im 3ten Theil das leibliche Leben im Verhältnisse zum Seelenleben betrachtet.

§. 9.

Der Geist des Menschen.

Der Geist des Menschen (das Ich) ist das ideelle Princip des menschlichen Daseyns. [1]) Der Mittelpunct desselben ist das Bewußtseyn als einer Verknüpfung des Seyns und Wissens im Ich. [2]) Die Urthatsache des Bewußtseyns, d. i. die ursprüngliche Form der Thätigkeit des Ichs besteht daher in dem Wissen des Menschen vom eignen Seyn, vom Seyn anderer Dinge außer ihm und von der zwischen ihm und andern Dingen stattfindenden Gemeinschaft oder Wechselwirkung, wodurch Eins dem Andern sein Daseyn unmittelbar ankündigt. [3]) Vermöge dieser ursprünglichen Verknüpfung des Seyns und Wissens im Ich als vorhergehend jeder besondern Thatsache des Bewußtseyns und der Thätigkeiten, von welchen jene abhängen, werden wir uns in der Erfahrung gewisser Bestimmungen des Ichs bewußt, die wir entweder als durch äußere Eindrücke und Anregungen voranlaßt, oder durch die Selbstthätigkeit unsers Geistes selbst bewirkt, betrachten:

Receptivität oder Empfänglichkeit und Spontaneität oder Selbstthätigkeit des Ichs. Diesen empirischen Bestimmungen müssen gewisse ursprüngliche oder Urbestimmungen des Ichs, welche den entstandenen als Bedingungen ihrer Möglichkeit vorhergehen, zu Grunde liegen. Diese Urbestimmungen des Ichs sind die ursprünglichen Vermögen, Gesetze und Schranken seiner Thätigkeit.[4]) Sie sind die wesentlichen, allgemeinen und nothwendigen Elemente der menschlichen Natur; sie machen unser Wesen aus und müssen daher bei allen Menschen auf gleiche Weise angetroffen werden. In ihnen muß unsre ursprüngliche Einrichtung oder Anlage bestehen.[5]) Wieferne sie vermöge ihrer ursprünglichen Form das Aeußere (das Seyn oder das, was ist, das Reale) mit dem Innern (dem Wissen oder die Vorstellung von dem, was ist, dem Idealen) verbinden: wirken sie theils von außen nach innen (ideal), indem sich das Ich Etwas vorstellt (Vorstellungsvermögen); theils von innen nach außen (real), indem das Ich nach irgend Etwas strebt (Bestrebungsvermögen); theils vereinigen sie Beides in ihrer Tiefe und vermitteln eine beständige Wechselwirkung zwischen Vorstellung und Bestrebung (Gefühlsvermögen) als Grundlage des eigentlichen (geistigen) Lebens des Menschen.[6])

Anmerkung 1.

Die Basis, d. i. die Hülle und Entwickelungsstätte des psychischen Lebens, nicht aber das Princip, d. i. der Grund und Ursprung desselben, ist das leibliche Leben. Das Seelenleben hat also nur seine Basis äußerlich, sein Entwickelungsprincip aber in sich selbst. Wie das leibliche Leben aus innerer Einheit sich entwickelt, und zwar nicht der Erscheinung, aber doch der Idee nach vorgebildet ist, d. h. wie die Gesetze der Entwickelung schon in der bildenden Kraft des leiblichen Lebens liegen: so entwickelt sich auch das Seelenleben aus innerer Einheit gesetzlich bildenden Kraft. Die Seele wird nicht von außen herein, sondern sie entfaltet sich von innen heraus nach außen hin. Die erste Entfaltung des verschlossenen Innern, gleichsam des Seelenkeimes, ist das Gefühl, d. h. das sein Selbstinnewerden des zum Werden hervorgerufenen Zeitlebens. Das Gefühl ist gleichsam der Brennpunct des gesammten Seelenlebens, und bleibt es auch das ganze Zeitleben hindurch.

Anmerkung 2.

Das Bewußtseyn als transcendentale Synthese des Realen und Idealen im Ich, wodurch das empirische Bewußtseyn selbst erst constituirt wird, ist nicht das Princip, d. i. der Grund oder die Quelle unsers geistigen Lebens, sondern selbst auch ein Erzeugniß dieses Grundes oder eine Offenbarung desselben, aber einer Offenbarung von ganz besonderer Beschaffenheit. Es ist nämlich zwar ein unmittelbares Wissen von einem Seyn, aber ein Wissen, woraus das Seyn auch selbst mit besteht. Auf welche Art der Grund unsers geistigen Lebens das Bewußtseyn des Ichs erzeuge, läßt sich nicht beobachten. Wir haben es, ohne zu wissen, wie wir dazu gekommen sind. Den eigentlichen Realgrund davon nennen wir Seele. Sie kann jedoch nie vom Bewußtseyn, das doch aus ihr stammt, erfaßt werden, sondern wird nur zu den Aeußerungen des geistigen Lebens, als die Quelle davon, hinzugedacht. Hiernach kann von der Seele nichts weiter mit voller Gewißheit behauptet werden, als daß sie aus einer hinreichenden Ursache aller Thätigkeiten des geistigen Lebens bestehe.

Anmerkung 3.

Das Wissen des Menschen vom eignen Seyn oder das Bewußtseyn unsers Ichs, als des Mittelpunctes unsers geistigen Lebens, worauf sich alles unser Erkennen, Fühlen und Wollen bezieht, enthält ein Wissen: 1) des Daseyns dieses Ich; 2) seiner Einfachheit und numerischen Einheit; 3) seiner Selbstständigkeit, vermöge welcher es sich nicht auf etwas von ihm Verschiedenes, als dessen Bestimmung und Art zu seyn bezieht; endlich 4) seiner Beharrlichkeit während des Wechsels der Zustände in ihm. Das Wissen dieser Fortdauer bedingt alles Denken, Streben und ein mit angenommenen Grundsätzen fortdauernd übereinstimmendes Betragen.

Es herrschen folgende Theorieen von der Substantialität der Seele: 1) Der Immaterialismus oder Spiritualismus, der die Seele für eine schlechthin einfache, zu allen Zeiten numerisch-identische, mit einem organischen Körper zwar verbundene, aber dennoch von ihm und aller Materie wesentlich verschiedene, mithin bloß geistige Substanz erklärt, obwohl es unmöglich ist, dieß weder a priori noch a posteriori zu beweisen, da wir uns der Gedanken immer nur als innerer Bestimmungen unsrer selbst bewußt sind, von dem denkenden Subjecte als solchem aber keine beharrliche Anschauung haben. 2) Der Materialismus, welcher behauptet, daß unser Körper selbst jenes denkende Subject sey, obgleich es völlig unbegreiflich ist,

wie

wie die Materie als ein ausgedehntes und bewegliches Ding Gedanken aus und durch sich selbst erzeugen könne. 3) Der (psychologische) Dualismus, und zwar a) der empirisch-kritische Dualismus, welcher Seele und Leib als zwei Principien für die innern und äußern Bestimmungen unsrer Thätigkeit unterscheidet, es aber dahin gestellt seyn läßt, ob nicht das Geistige und das Körperliche nur eine doppelte Erscheinungsweise oder Form desselben Wesens, mithin beides seinem letzten uns völlig unbekanntem Grunde nach dennoch identisch ist; b) der transcendente Dualismus, der das Wesen jener Thätigkeitsprincipe als Dinge an sich zu bestimmen wagt, indem er annimmt, daß das eine Princip materiell, das andere immateriell, und so der Mensch ein aus zwei entgegengesetzten Dingen, Körper und Geist, zusammengesetztes Wesen sey. 4) Der Monismus, welcher nur Ein Thätigkeitsprincip, ursprüngliche Einheit der leiblichen und geistigen Thätigkeit im Menschen annimmt, indem die Vorstellung von einem Doppelwesen, Leib und Geist, bloß in unsrer Einrichtung liegt, nach welcher das Ich in zwei Lebenskreisen zugleich wirksam und regsam ist: im Raume und in der Zeit. Das ursprünglich Eine der Idee nach, der Mensch, lebt nur in der Erscheinungswelt als ein Amphibion: dasselbe Leben geht im Raume als lebendige Gestalt, in der Zeit als lebendige Seele hervor. Das Grundwesen des Menschen wird nur durch die Besonderheit des Raums und der Zeit im Raumwesen und Zeitwesen zerlegt, und so sein Leben zum Doppel-Leben, welches der Zweck seines Daseyns verlangt, indem das leibliche Leben die Bedingung der Entwickelung eines Seelenlebens ist.

Anmerkung 4.

In Bezug auf die empirischen Bestimmungen des Ichs muß schon ursprünglich oder vor aller Erfahrung (a priori) in uns bestimmt seyn:

1) die Möglichkeit überhaupt, auf gewisse Art thätig zu seyn, das innere Princip (die innere Grundkraft) jeder besondern Art von Thätigkeit, deren wir uns in der Zeitreihe bewußt werden;
2) die Form (die Gesetzmäßigkeit), nach welcher sich jede Art der Thätigkeit richtet, die Handlungsweise des Vermögens, wenn es wirklich thätig ist;

3) der Umfang jeder Art von Thätigkeit, der Wirkungskreis des Vermögens, wenn es nach jener Form (nach der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des menschlichen Geistes) sich thätig zeigt.

Anmerkung 5.

Die Form unsrer Erfahrung über die innern Erscheinungen des menschlichen Geistes besteht in der Wahrnehmung innerlicher Thätigkeiten, nämlich unsrer Vorstellungen, Bestrebungen, Begierden und Lustgefühle als der unmittelbaren Lebensäußerung des Menschen. Diese Thätigkeiten erscheinen in uns als wechselnde Dinge (als Accidentale); das Bleibende und Beharrliche darin (das Substantiale) als Unterlage (Substrat) von jenen, denken wir hinzu als die Vermögen oder Eigenschaften des Geistes, in denen er Ursache seiner Thätigkeiten ist und wird. Das denkende Wesen erscheint also im Menschen sich nicht selbst unmittelbar; die innere Anschauung zeigt nur geistige Thätigkeiten als innere Wirkungen, zu denen das Selbstbewußtseyn erst das Ich als die Ursache hinzu denkt; es vereinigt aber doch in der Einen Erfahrung alle Vermögen der Geistesthätigkeiten in einem einzelnen, in allen seinen Zuständen identischen Wesen. Hieraus ergeben sich folgende allgemeine Gesetze über die Form unsers innern Lebens:

1) Der Geist des Menschen ist ein lebendiges Wesen, und zwar ein solches, was sich selbst zur Thätigkeit bestimmt. — Vorstellen, Begehren, Lustfühlen sind Thätigkeiten, welche unserm Geiste unmittelbar in ihm selbst zukommen, sie zeigen eine innere Selbstbestimmung zur Thätigkeit an. In der Begierde treibt die Vorstellung von der Lust innerlich den Geist zum Handeln, der Geist verändert hier seine Lebensthätigkeiten mit Selbstbestimmung in sich selbst. Für das Ganze des organisirten Körpers im Wachsthum und allen Lebensbewegungen desselben beobachten wir zwar auch eine Entwicklung von innen heraus, gleichsam eine Selbstbestimmung des Keims. Allein dieß Ganze des organisirten Körpers besteht nur in der Verbindung von Organ mit Organ, im äußern Zusammenwirken der verschiedenen organischen Bewegungen. Für die genauere Beobachtung zerfällt also hier alles in Gegenwirkungen nach äußern Verhältnissen, welche durch Zug und Stoß träger Massen vermittelt werden.

2) Der Geist des Menschen ist ein vernünftiges Wesen. — Diese Vernünftigkeit besteht in der

innern Einheit aller Selbstthätigkeit unsers Geistes. Durch die Vernunft als dem Vermögen der Lebenseinheit oder reinen Selbstthätigkeit unsers Geistes wird die Grundgestalt unsers Lebens bestimmt. Sie besteht eben in der Einheit unsers Fühlens, Denkens und Strebens.

3) Der Geist des Menschen ist ein sinnliches Wesen. — Die Selbstthätigkeit unsers Geistes gehört einer anregbaren Lebenskraft, welche zu ihrer Lebensthätigkeit erst dadurch gelangt, daß sie von außen her dazu aufgereizt wird. Leidend (auf passive Weise) vermittelst des Sinnes oder der Empfänglichkeit (Receptivität) unsers Geistes, erhalten die Vermögen desselben Anregungen zu Thätigkeiten. Dieß ist die Sinnlichkeit des Geistes, d. i. das Vermögen durch äußere Anregungen zur Thätigkeit zu gelangen. Im Menschengeiste ist gleichsam im Keime bestimmt, wie er erkennt, fühlt und will, wenn sein Leben zur Entwickelung kommt, aber was der Einzelne wirklich erkennen, fühlen, wollen werde, hängt von der Einwirkung der Außenwelt auf seinen Geist ab. Dieß ist seine Sinnlichkeit.

Anmerkung 6.

Aus dem Gefühl als der Grundlage des gesammten Wirkungsvermögen des menschlichen Geistes, aus welchem das eigentliche Leben des Menschen hervorgeht, entwickeln sich sechs Grundvermögen des Ichs, die als vorstellende und strebende Vermögen oder in theoretischer und praktischer Beziehung, sich selbst gleichsam also steigern oder potenziren:

1.

Sinnlichkeit (Sensualität),
(theoretisch) Sinn (praktisch) Trieb.

2.

Verständigkeit (Intellectualität),
(theoretisch) Verstand (praktisch) Wille.

3.

Vernünftigkeit (Rationalität),
theoretisch Vernunft. Praktisch Vernunft.

Auf der Stufe der Sinnlichkeit hat sich das Ich noch nicht losgerissen von dem, was es vorstellt oder erstrebt, und dar-

über erhoben; sein Vorstellen oder Streben ist ein unmittelbares. Auf der Stufe der Verständigkeit dagegen vermag sich das Ich in seinem Vorstellen und Streben von dem durch die erste Erregung Dargebotenen zu trennen und über dasselbe zu erheben: sein Vorstellen und Streben wird dann ein mittelbares. Auf der Stufe der Vernünftigkeit endlich erhebt sich das Ich zur Idee des Vollendeten und Absoluten, und bringt Einheit in alles Denken und Wollen des Menschen.

Schulze, Ch. E., Psychische Anthropologie. 2te Auflage. 2 Theile. Göttingen, 1819. gr. 8. XII und 700 S. 2 Thlr. 16 gr. oder 4 fl. 48 kr.

Sucht besonders das Große und Vorzügliche in der menschlichen Natur gründlich zu erörtern. Die psychologischen Lehren sind vollständig mit vieler Klarheit entwickelt, und die Thatsachen des geistigen Menschenlebens mit Beweisen unterstützt. Das 1ste Hauptstück handelt von dem Selbstbewußtseyn als der Grundidee der psychischen Anthropologie; das 2te von der menschlichen Seele als Realgrund des geistigen Lebens und ihrer Verbindung mit dem Leibe; das 3te von den Kräften der Seele in einer gründlichen Analyse des Erkennens, Fühlens, Begehrens und Wollens (S. 79—620). Dabei werden auch Sprache und Schrift, Anlagen und Talent, Schlaf, Traum, thierischer Magnetismus, Affecten, Leidenschaften und Seelenkrankheiten näher erwogen. Das Werk eignet sich wegen seiner Klarheit und Bestimmtheit vorzüglich zum Selbststudium.

Carus, F. A., Psychologie. 2 Bände. 2te Ausgabe. Leipzig, 1823. gr. 8. XVIII und 990 S. 4 Thlr. oder 7 fl. 12 kr.

Eine geist- und lehrreiche Erfahrungsseelenkunde, durch Revision und Verarbeitung des vorhandenen Ideenstoffes erwachsen, voll feinen psychologischen Prüfungs- und Beobachtungsgeistes. Der 1ste Theil, die allgemeine Seelenlehre, enthält eine Analyse der Seelenkräfte nach Geist, Trieb und Gefühl; der 2te Theil, die besondere Seelenlehre, eine psychologische Charakteristik der Geschlechter, Lebensalter, Temperamente, Nationen und Stände, des Wachens und Schlafens und der Seelenkrankheiten; der 3te Theil, die Individualpsychologie, Bemerkungen über Individualität mit besonderer Beziehung auf Biographie.

Weiß, Chr., Untersuchungen über das Wesen und Wirken der menschlichen Seele. Als Grundlegung zu einer wissenschaftlichen Naturlehre derselben. Leipzig, 1811. gr. 8. XVI und 510 S. 2 Thlr. oder 3 fl. 36 kr.

Ein originelles System der Seelentheorie, das die geistigen Erscheinungen nach Analogie der Physik aus zwei Grundkräften, einer anziehenden und einer abstoßenden, wissenschaftlich zu erklären sucht, und dabei genau die Geistesgrade und die Entwickelungsstufen des geistigen Lebens unterscheidet und bestimmt. Jene zwei psychischen Elemente als Urfactoren aller geistigen Thätigkeit sind der Sinn als Princip der innern Bildung (Attractivkraft), und der Trieb als Princip der Richtung im Geiste (Expansivkraft). Die Grade des geistigen Wirkungsvermögens und seine Entwickelungsstufen sind Sinnlichkeit, Verständigkeit, Vernünftigkeit.

Fries, J. F., Handbuch der psychischen Anthropologie oder der Lehre von der Natur des menschlichen Geistes. 2 Bände. Jena, 1820 bis 1821. gr. 8. XL und 533 S. 2 Thlr. 8 gr. oder 4 fl. 12 kr.

Fries streng wissenschaftliche, gründliche und an neuen Ideen reiche Psychologie, zugleich eine natürliche Vorbereitung der Ethik im Denken, Fühlen und Wollen, verbindet mit Kants Belehrungen vorzüglich Platners Unterricht, und sucht die bisherigen Begriffsbestimmungen unsrer Psychologen für die Geistesvermögen über die trockenen Namenerklärungen hinaus zu Sacherklärungen zu führen, aber dabei ganz auf dem Grund und Boden der Erfahrung zu bleiben, obgleich mit Einmischung metaphysischer Principien. Der 1ste Theil enthält die Beschreibung und Theorie des menschlichen Geistes überhaupt nach seinen Grundvermögen und handelt daher im 1sten Abschnitt von der Form unsers innern Lebens überhaupt; im 2ten von dem speculativen Gebiete des Menschenlebens unter den Zwecken der Erkenntniß oder der Idee der Wahrheit; im 3ten von dem comtemplativen Gebiete des Menschenlebens unter den Zwecken des Gemüths oder der Idee der Schönheit; im 4ten von dem praktischen Gebiete des Menschenlebens unter den Zwecken der Thatkraft oder der Idee des Guten. Hier finden zugleich die

Gemüthsbewegungen und Leidenschaften ihre Stelle. Der 2te Theil handelt im 1sten Abschnitt von der Abhängigkeit unsers Geistes vom Aeußern und dem Wechselverhältniß desselben mit dem Körper; im 2ten von den Geisteskrankheiten; im 3ten von den Stufen der Ausbildung des Geistes und den Unterschieden unter den Menschen. Dadurch, daß Fries die Grundanlagen des menschlichen Geistes von dessen Bildungsstufen unterscheidet, hat er mit Carus, Weiß und Heinroth die wissenschaftliche Anthropologie wesentlich gefördert.

§. 10.

Das Gefühlsvermögen.

Das Gefühlsvermögen ist das Princip der Einheit, d. i. der beständigen Wechselbestimmung zwischen Vorstellung und Bestrebung, und als solches das Eine Grundvermögen des Ichs, aus welchem sich das Vorstellungs- und das Bestrebungsvermögen wie aus ihrer gemeinschaftlichen Wurzel entwickeln. Das Gefühl ist die erste Entfaltung des verschlossenen Seelenkeims und der Mittelpunct des gesammten Seelenlebens, auf den sich der Erregungspunct des Sinnes und der Reactionspunct des Triebes gründen.[1]) Das durch Sinn und Trieb zum Bewußtseyn erwachte Gefühl wird umgewandelt zum Gemüth, der zum Bewußtseyn erwachte Sinn zum Geiste, der zum Bewußtseyn erwachte Trieb zum Willen. Mit dem Geiste und dem Willen reift das Gemüth zugleich, nicht ein Jedes für sich allein, sondern alle mit und durch einander, als organische Wechselglieder, jedoch so, daß das Gemüth als bestimmendes Princip vermöge seiner erregbaren Factoren: der Liebe und des Glaubens, die Einheit von Geist und Willen vermittelt.[2]) Die Vernunft als innerer Sinn offenbart sich nämlich am tiefsten als Empfänglichkeit für das Gewisse und Wahre oder als Glaube. Das Kind faßt Alles glaubig auf. Alles erscheint ihm als Wahrheit und Gewißheit. Und so offenbart sich die Vernunft am reinsten im Glauben des Kindes. Er ist es, welcher als Träger aller Dinge in das Bewußtseyn des Kindes tritt, und die ganze Welt des Kindeslebens mit

dem Siegel der Wahrheit stempelt. Glaube und Wahrheitssinn ist Eins. Wahrheit ist nur in der Einheit, Einheit nur in der ursprünglichen Gewißheit oder im Glauben. Vom Bande des Glaubens zusammengehalten wirken Gemüth, Geist und Wille fördernd in einander ein, und entwickeln im Menschen das höchste Leben, dessen er sich erfreuen soll. Der Geist soll das Höchste erkennen, das Gemüth es lieben und der Wille es erstreben. [3])

Anmerkung 1.

Der erste Impuls zum Erwachen des Seelenlebens wird von außen gegeben durch den Sinn des Gefühls. Dieser, im Hautorgan niedergelegt, wird durch das neue Element, in welches der zur Welt geborne, werdende Mensch eintritt, durch den ungewohnten Reiz der Luft erregt, und dient seinerseits als Erregungsmittel für das Gefühl. Das Gefühl wirkt wiederum erregend ein auf den noch schlummernden Trieb, und dieser erwacht als Reactionsvermögen und äußert sich durch Bewegung. Sobald aber hiedurch das innerliche Leben, das Leben des Innewerdens oder das Gefühlsleben, erregt ist, entfaltet es sich nach eigenen Gesetzen und durch das Hervorrufen innerer, höher gesteigerter Gegensätze in der Vergliederung von Gefühl, Sinn und Trieb. Jeder bildet sich, nachdem sie auf einzelnen Brennpuncten, aber durch innere Kraft und von innen heraus entstanden sind, zu einem eignen Lebenssystem aus, das aber doch nur Ein Glied in der organischen Lebenskette ist, deren Mittelring das Gefühl bleibt. In der ersten Vorstellung ist Sinnenthätigkeit, Gefühl und Trieb zugleich enthalten in der Anschauung des Gegenstandes, in der Lust an demselben und in dem Streben, seiner habhaft zu werden.

Anmerkung 2.

Der Brennpunct des innern Lebens ist ursprünglich das Gefühl; die in dasselbe ein- und von ihm ausgehenden Strahlen sind, jene, die der Sinne, diese, die der Triebe, wodurch das Gefühl bis zum Bewußtseyn gesteigert wird und als Gemüth erscheint, das dem Geiste und dem Willen ihre Beziehung giebt. Das Leben in Erkenntniß und That fördert nur die Sache des Gemüthlebens, dessen Ziel Befriedigung auf den verschiedenen Entwickelungsstufen des menschlichen Daseyns ist. Das noch nicht zum Bewußtseyn erwachte Gemüth hat indessen bloß das Bedürfniß des Lebens, das seiner selbst bewußte Gemüth aber hat das Bedürfniß der Liebe. Die Liebe ist das geistig gewordene Leben. Das Gemüth liebt, und seine Liebe kann in dem freien Kreise des Bewußtseyns nur durch den Geist oder den Willen, nur durch den Gedanken oder die That, befriedigt werden.

Anmerkung 3.

Das Seelenleben erwacht zur Stunde der Geburt gleichsam mit Einem Schlage auf drei Puncten: auf dem des Sinnes, des Gefühls und des Triebes, und steigert sich später mit der Entfaltung des Bewußtseyns zu den Entwickelungsstufen von Geist, Willen und Gemüth. Alle wirken in gesetzlicher Ordnung erregend aufeinander ein, so daß das Gemüth der Mittelpunct bleibt, auf welchen sich alle innere Thätigkeit bezieht, durch das Gemüth aber Geist und Wille ihre Beziehung erhalten. Eben dieses organische Verhältniß in der Entwickelung des Seelenlebens deutet auf eine innere Einheit hin, auf welche sich das Ganze bezieht und von welcher es getragen und erhalten wird. Diese Einheit ist das Gemüth, und dessen erregender Lebensfactor, der Glaube. Der Glaube, die ursprüngliche, innere Gewißheit, trägt und festiget die Thätigkeiten des Geistes und des Willens; und ohne ihn schwankt und zerfällt das ganze Gebäude der innern Lebensentwickelung; er ist auch die innere Bedingung des Gemüths zu seiner Vollendung in der Seligkeit. Daß der Glaube, die Erhaltung der innern Einheit des Gemüths, selig macht, ist ein Axiom, welches durch Erfahrung eines Jeden an sich selbst bestätigt wird. Daher muß der Glaube als die psychologische Grundeinheit, die das ganze Seelenleben trägt, als das Band des gesammten Seelenlebens, anerkannt und festgehalten werden, wie in der physischen Welt die magnetische Kraft, die Alles bindende und tragende ist, von welcher auch die elektrischen und chemischen Erscheinungen abhängen.

Lenhossék, M. v., Darstellung des menschlichen Gemüths in seinen Beziehungen zum geistigen und leiblichen Leben. 2 Bände. Wien, 1824 bis 1825. gr. 8. XXX und 1100 S. 6 Thlr. oder 10 fl. 48 kr.

Unter Gemüth versteht der Verfasser ein zwischen Geist und Leib in der Mitte Stehendes und dem Wechselverkehr beides Vereinigendes: das Fühlende und Wollende im Menschen, worin das Bewußtseyn unsers innern individuellen Seyns und das Verhältniß desselben zur Außenwelt ruht. Ueber Temperament und Gemüthsbewegungen enthält das Werk viel Eigenthümliches.

Maaß, J. G. E., Versuch über die Gefühle, besonders über die Affecten. 1ster oder allgemeiner, 2ter oder besonderer Theil. Halle, 1811 bis 1812. gr. 8. XVI und 1120 S. 3 Thlr. 12 gr. oder 6 fl. 18 kr.

Behandelt nach einer trefflichen psychologischen Methode die Gefühle als das unmittelbare Innewerden unsrer Person nach derjenigen Art des Seyns, die eben in ihr vorhanden ist.

§. 11.

Das Vorstellungsvermögen.

Das Vorstellungsvermögen erwächst durch Sinn und Geist aus dem Gemüthe als dem Mittelpuncte des gesammten Seelenlebens (§. 10).[1]) Es ist die Quelle derjenigen Thätigkeit unsers Ichs, welche bloß innerlich (immanent, ideal) ist, und im Vorstellen von Etwas und dem davon abhängigen Erkennen besteht (§. 9). Durch diese Thätigkeit wird daher nur etwas Subjectives erzeugt, wenn es sich auch auf ein Object beziehen mag, das dadurch im Ich vergegenwärtigt oder abgebildet wird. Die Thätigkeit des Ichs in Ansehung seines Vorstellungskreises heißt überhaupt Denken.[2]) Es entwickelt sich im Zeitleben, nach drei verschiedenen einander übergeordneten Vermögen, als Sensualität, als Intellectualität und als Rationalität (§. 9. Anm. 6). Die Sensualität (Sinnlichkeit) theoretisch ist das Gemüth als Vorstellungsvermögen in seiner negativen Richtung (als Receptivität), und zwar a) aufnehmend (anschauend) d. i. als Sinn;[3]) b) aufbewahrend, d. i. als Gedächtniß.[4]) Die Intellectualität (Verständigkeit) theoretisch ist das Gemüth als Vorstellungsvermögen in seiner positiven Richtung (als Spontaneität), und zwar a) bestimmend das Aufgefaßte, d. i. als Verstand (Vermögen der Begriffe, Denkkraft);[5]) b) im Innern bildend (schaffend), Einbildungskraft (Phantasie).[6]) Die Rationalität (Vernünftigkeit) theoretisch ist das Gemüth als Vorstellungsvermögen in seiner absoluten Richtung auf das Uebersinnliche und Unbedingte, mithin das Erkenntnißvermögen der höchsten Einheit (§. 8. Anmerk. 1. §. 10 Anmerk. 3.).[7])

Anmerkung 1.

Sinn und Geist entwickeln sich aus dem Gefühl, als dem sein Selbstinnewerden des zum Werden hervorgerufenen Zeitlebens, der Geist aber aus dem Sinne, d. h. er wird nicht durch

den Sinn erzeugt, aber erweckt und genährt: denn die Kraft oder das Princip des Geistes muß, wie alles Lebensprincip, gleichsam als lebendiger Keim, vor aller Entwickelung vorausgesetzt werden. Aber der Sinn muß selbst gleiches Wesen mit dem Geiste seyn, gleichsam nur noch verhüllter Geist; dieser könnte sich sonst nicht aus jenem entwickeln. Der Sinn als Auffassungsvermögen hat ein doppeltes Geschäft: Er sammelt den ausgebreiteten und zerstreuten Weltstoff, und giebt ihm bestimmte Form. Man könnte dieses Gesammtgeschäft ein Beschränken nennen: denn der vorher ungebundene Stoff wird durch die Form beschränkt. Der Sinn also als beschränkendes Vermögen muß frei seyn, weil er sonst nicht den Stoff beschränken könnte; er muß aber auch gesetzlich seyn, weil er sonst nicht zur Form beschränken könnte. Der Sinn ist demnach freigesetzliches Wesen. Damit sind auch die Elemente des Geistes, Freiheit und Gesetzlichkeit, gegeben. Der Geist ist seinem Wesen nach freie und gesetzliche, mit Bewußtseyn beschränkende Thätigkeit. Der Geist aber, als Zeitleben, kann nur in den Dimensionen der Zeit theils als freies, theils als gesetzliches, oder theils als stoffauffassendes, theils als formgebendes Vermögen thätig seyn. Wie der Sinn den Weltstoff, so faßt der Geist den Sinnenstoff zunächst in der Gegenwart auf, und bildet ihn in sich ein mit seinem freien Auffassungsvermögen; der Geist wirkt also in dieser Beziehung als Einbildungskraft. Diese für sich kann aber dem eingebildeten Sinnenstoffe keine Gestalt, keinen Bestand geben. Dieß muß der Geist als gesetzliches Vermögen thun. Er ordnet also gesetzlich diesen Stoff zur Form, und giebt ihm dadurch festen Stand in seinem Innern. In dieser Beziehung heißt der Geist Verstand. Der Verstand bringt das Mannigfaltige zur Einheit, bezieht das Mannigfaltige auf Einheit, und erscheint demnach ganz eigentlich als Beziehungsvermögen. Jede so entstandene Einheit wird für ihn zur Substanz, zum Beständigen, zum Verständigten, da hingegen der Stoff des Verständigten als Accidenz erscheint. Aus Substanz und Accidenz ist die vor dem Geiste ausgebreitete Welt der Gegenwart zusammengesetzt; sie erscheint, vermöge der Thätigkeit des Geistes auf dieser Stufe, als ein beständiges Werden, als ein beständiges Zusammentreten des Werdenden zur Wirklichkeit. Die Wirklichkeit ist das Product der Einbildungskraft und des Verstandes. Was wir indessen als Seyn in der Gegenwart festzuhalten glauben, ist eben das Vergangene, das Gewordene; denn das Vergangene muß betrachtet werden nicht als vernichtet, sondern als Gewordenes übergegangen in das Seyn. In der Vergangenheit nun ist der Geist gleichfalls doppelt geschäftig, theils mit freier, theils mit gesetzlicher Thätigkeit. Der Geist, wiefern er die ganze Vergangenheit frei auffaßt, ist Erinnerungsvermögen, und die Thätigkeit desselben erscheint als Gedächtniß; wiefern er sie gesetzlich beschränkt, d. i. das Seyn

und Werden, das Vergangene und Gegenwärtige als Ursache und Wirkung unterscheidet, und das Letztere aus dem Erstern als hervorgehend betrachtet, ist er Urtheilskraft als unterscheidendes, das ursprünglich Eine, theilendes Vermögen. In der Zeitsphäre der Zukunft als das, was da seyn wird, das Seynwerden, entwickelt sich des Geistes freie und gesetzliche Wirksamkeit auf einer neuen, auf der höchsten Stufe. Die freie Thätigkeit des Geistes oder der Geist als auffassendes Vermögen findet hier keinen gegebenen Stoff vor, sondern muß ihn selbst erzeugen als rein bildende schöpferische Kraft (Phantasie). Aber wie überall so auch hier muß die freie Thätigkeit durch die gesetzliche, die stoffgebende durch die formgebende unterstützt werden (Vernunft). Die Vernunft bringt die höchste Einheit in die Gesammtthätigkeit des menschlichen Geistes. Das Seyn und Werden geht hier wechselseitig in einander auf: der Begriff der absoluten Synthese erscheint. In ihm liegt die Vollendung aller Erkenntniß: des Seyns als Grund, des Werdens als Zweck. Der Geist hat den Gipfel seiner Entwickelung erreicht.

Das Wesen des Vorstellungsvermögens zeigt sich überall als dasselbe: als bildende oder beschränkende Thätigkeit: denn alles Bilden ist ein Beschränken. Nur dadurch entsteht eine Art von Gegensatz des Vorstellungsvermögens mit sich selbst, daß es theils bewußtlos, theils mit Bewußtseyn bildet oder beschränkt. Im erstern Falle erscheint es als Sinn, als vorwaltendes, auffassendes Vermögen, und sein Product ist das Anschauen und das Empfinden. Im letztern Falle erscheint es als Geist, als vorwaltend selbstthätiges Vermögen, und sein Product ist der Gedanke. Der Gedanke ist demnach nichts anders als die mit Bewußtseyn bildende oder beschränkende Thätigkeit, Geist und Denken aber Eins.

Anmerkung 2.

Das Denken ist theils formaler, theils materialer Natur. Die formelle (logische oder analytische) Denkthätigkeit des Ichs ist das Denken als bloße innere Thätigkeit betrachtet, vermöge welcher die gegebenen Vorstellungen als Begriffe nur auf einander selbst bezogen werden, um sich ihrer Eigenthümlichkeiten und Verhältnisse bewußt zu werden, ohne weiter auf die Gegenstände, worauf sie sich beziehen, zu reflectiren. Die materielle (metaphysische oder synthetische) Denkthätigkeit des Ichs ist das Denken bestimmter (realer) Gegenstände, wodurch diese nach ihren verschiedenen Beschaffenheiten und Verhältnissen erkannt werden. Das materiale Denken heißt auch das Erkennen, weil dabei die Begriffe als mittelbare Vorstellungen auf

die sinnlich vorgestellten Gegenstände bezogen werden, um diese dadurch zu bestimmen und so von einander als reale Erkenntniß-objecte zu unterscheiden. Das materiale Denken unterscheidet sich also von dem formalen wesentlich dadurch, daß dieses die Gesetze des bloßen Denkens ohne Rücksicht auf die Erkenntniß-objecte und den dadurch bestimmten Gehalt der Gedanken, jenes aber die Gesetze des Erkennens der Objecte, wodurch eben der Gehalt der Gedanken bestimmt wird, enthält.

Die bei dem Denken thätigen Vorstellungs-Vermögen, wie Sinn, Einbildung, Gedächtniß, Verstand, Vernunft, sind nicht sowohl als eben so viele verschiedene geistige Kräfte, als vielmehr nur wie mannigfaltige Aeußerungen desselben Geistes theils nach seiner freien, theils nach seiner gesetzlichen Thätigkeit in bestimmten Zeitbeziehungen zu betrachten.

Anmerkung 3.

Der Sinn äußert sich im Wahrnehmen, d. h. im unmittelbaren Auffassen eines Gegebenen durch die Vorstellung. Das Wahrnehmen aber ist bald ein Anschauen, bald ein Empfinden, je nachdem bei der Vorstellung des Gegebenen das Gegenständliche (die Beschaffenheit des Objects), oder das Unterständliche (der Zustand des Subjects) im Bewußtseyn stärker hervortritt.

Da der Sinn nur zufolge einer Erregung thätig ist, welche man den Eindruck oder das Afficirtwerden nennt, und da jene Erregung von außen oder von innen kommen kann, so daß wir im ersten Falle Etwas außer uns und im zweyten Etwas als in uns wahrnehmen: so läßt sich auch der Sinn in einen äußern und innern eintheilen. Er ist aber in beiden Fällen derselbe; nur der Punct, von welchem aus die Erregung kommt, ist verschieden.

Anmerkung 4.

Das Gedächtniß ist der innere Sinn, wiefern er Alles in sich aufnimmt und aufbewahrt, was ihm dargeboten wird, es sey Bild oder Gedanke, oder auch nur ein Zeichen von beiden, wie das Wort.

Mit dem Gedächtnisse ist genau verwandt die Erinnerungs- auch Besinnungskraft als Vermögen des Geistes, das Aufbewahrte auch wieder hervorzurufen und als das Frühere anzuerkennen.

Anmerkung 5.

Der Verstand äußert sich im Denken d. h. im mittelbaren Vorstellen des Gegebenen. Er stellt nämlich die Gegenstände

nur vor mittelst gewisser Merkmale, die er als ein Mannigfaltiges gegebener Vorstellungen zu einer höhern Einheit des Bewußtseyns verknüpft, und daraus Begriffe, Urtheile und Schlüsse bildet.

Die Grundbestandtheile oder Elemente einer gegebenen Gedankenreihe sind Begriffe, Urtheile und Schlüsse. Wollte man dieß die drei logischen Operationen des Vorstellungsvermögen überhaupt nennen, so könnte man es auch in ein Vermögen der Begriffe (Verstand), der Urtheile (Urtheilskraft) und der Schlüsse (Vernunft) zerfällen. Da indessen Schlüsse aus Urtheilen und Urtheile aus Begriffen erwachsen, so ist das Denken in Schlüssen und Urtheilen vom Denken in Begriffen gar nicht wesentlich verschieden. Auch der Scharfsinn als Unterscheidungsvermögen, der Witz als Vergleichungsvermögen und der Tiefsinn als Durchdringungsvermögen, sind bloße Verstandes-Operationen.

Anmerkung 6.

Die Einbildungskraft als ein Einbilden oder Insichbilden des Geistes, ist entweder der innere Sinn, wiefern er das Abwesende mit anschaulicher Klarheit vergegenwärtigt (wiederholende oder reproductive Einbildungskraft); oder die Phantasie als frei schaffende Thätigkeit, wiefern sie nach Idealen Etwas gestaltet, dem nichts Wirkliches entspricht (schöpferische oder productive Einbildungskraft, auch Dichtungsvermögen). Hiermit fällt sie in das Gebiet der Vernunft.

Anmerkung 7.

Die Vernunft äußert sich in dem Setzen eines in sich selbst vollendeten und von allen sinnlichen Bedingungen Unabhängigen, dem Absoluten oder Unbedingten, und in der gesetzlichen Gestaltung von Ideen, die weit mehr zu vernehmen geben, als der Verstand durch seine, immer im Sinnlichen und Endlichen befangenen, Begriffe fassen kann. Durch ihre eigenthümliche Thätigkeit des Idealisirens setzt sie in theoretischer Beziehung ein Absolutes in Ansehung des Erkennens, woraus weiter das Ideal der vollendeten Wissenschaft und Kunst entspringt. Um dieses Ideal zu verwirklichen, soweit es für eine beschränkte Vernunft möglich, stellt sie allgemeine und nothwendige Denkgesetze auf, welche daher Principien der theoretischen Vernunft heißen und als Naturgesetze zu betrachten sind, weil die Natur nur insofern für uns erkennbar seyn kann, als sie das Gepräge einer allgemeinen und nothwendigen Gesetzlichkeit trägt.

So wie der Geist als Wahrnehmungs- und Denk-Vermögen in einer Art von Gegensatz mit sich selbst be-

griffen, indem der Sinn bewußtlos, der Verstand mit Bewußtseyn bildet: so ist dieß auch der Fall in Beziehung auf die Richtung der eigenthümlichen Thätigkeit des Geistes und ihren Producten: der Wissenschaft und Kunst. Jene Richtung geht nämlich von außen nach innen, oder von innen nach außen. Wiefern der Geist nach seiner von außen nach innen gehenden oder centripetalen Thätigkeit, sammelnd und ordnend thätig ist, erscheint er als das Mannigfaltige zur Einheit, den Stoff zur Form zurückführend, kurz: nach vollständiger Erkenntniß und Wissenschaft strebend. Der Geist sucht Erkenntniß und Wissenschaft auf der Entwickelungsstufe des Verstandes, der Urtheilskraft und der Vernunft, oder in dem Zeitgebiet der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft, oder eine Wissenschaft des Werdens, des Gewordenseyns und des Seynswerden. Alles Werdende erscheint als Natur, alles Gewordene als Geschichte, und alles Seynwerdende, Ideale, noch nicht Realisirte, als Idee. Der Geist sucht demnach, als Erkenntnißvermögen, eine Wissenschaft der Natur, der Geschichte und der Idee. — Wieferne der Geist als mit Bewußtseyn beschränkende Thätigkeit, als Gedanke von innen nach außen gleichsam mit einem centrifugalen Streben thätig ist: strebt er die Einheit in die Mannigfaltigkeit, die Form in den Stoff einzubilden, kurz: als bildendes und schöpferisches Vermögen (Phantasie) Kunstgebilde darzustellen. Im Gebiete der Natur oder des Raumlebens erscheint die plastische Kunst; in dem Gebiete des Zeit- oder Menschenlebens die redende Kunst; in dem Gebiete des ewigen oder göttlichen Lebens die Bildung für dieses Leben selbst, deren reinster Kanon sich in unsern heiligen Schriften vorfindet. Und so ist demnach Wissenschaft und Kunst oder Philosophie und Poesie als die höchste Ausbildung des Geistes anzusehen.

§. 12.

Das Bestrebungsvermögen.

Das Bestrebungsvermögen erwächst als Trieb und Wille aus dem Gemüthe als Kern des Seelenlebens, den ganzen Lauf seiner Entwickelung hindurch (§. 10) [1]) Es ist das Princip derjenigen Thätigkeit unsers Ichs,

welche äußerlich (real oder praktisch) ist, und im Streben nach Etwas und dem davon abhängigen Handeln besteht (§. 9). Durch diese Thätigkeit wird etwas Objectives hervorgebracht, wenn es sich gleich auf ein Subjectives beziehen mag, das verwirklicht oder ausgeführt wird. Die Thätigkeit des Ichs in Ansehung seines Bestrebungskreises überhaupt heißt Handeln.[2]) Das Handlungsvermögen des Menschen entfaltet sich im Zeitleben nach drei einander übergeordneten Entwickelungsstufen, als Sensualität, Intellectualität und Rationalität (§. 9. Anmerk. 6.). Die Sensualität (Sinnlichkeit) praktisch ist das Gemüth als strebendes Vermögen im Trieb;[3]) die Intellectualität (Verständigkeit) praktisch ist das Gemüth in seinem Streben als Wille;[4]) die Rationalität (Vernünftigkeit) praktisch endlich ist das Gemüth nach seiner eigenthümlichen Handlungsweise in Bezug auf das Absolute und Ewige in der praktischen Vernunft.[5])

Anmerkung 1.

Trieb und Wille erwachsen aus dem Gefühl, der Wille aber entwickelt sich aus dem Triebe. Der Trieb als eine von innen heraus thätige, den Menschen bewegende, treibende Kraft, wird gleich nach dem ersten Erwachen des Seelenlebens ursprünglich durch das Bedürfniß des Gefühls erregt, und erscheint in Verbindung mit demselben als ein Begehren und Verlangen, welches durch den Reiz der Sinne seinen Gegenstand und seine Richtung erhält. Der Trieb erscheint also ursprünglich als durch Reiz und Richtung an Gefühl und Sinn gebunden; mit dem Erwachen des Bewußtseyns wird er aber sich selbst treibende Kraft, die nicht weiter von dem Sinn Gegenstand und Richtung bekommt, sondern vom Geiste als Verstand, Urtheilskraft und Vernunft. Der Erhaltungstrieb wird damit zum Freiheitstriebe, der Nahrungstrieb zum Erkenntnißtriebe, der Bewegungstrieb zum Bildungstriebe, und der Spieltrieb zum freien Bestimmungsvermögen oder zur Willkühr gesteigert. Der Verstand leitet den Freiheits-, Erkenntniß- und Bildungstrieb; die Urtheilskraft leitet das Vermögen der Wahl oder die Willkühr; und die Vernunft hält der Willkühr das Gesetz des Nothwendigen als etwas Mögliches, d. h. als ein Sollen vor, und regt das freie Bestimmungsvermögen auf, als Selbstbestimmungsvermögen, als freier Wille zu erscheinen. Nur mit der Vernunft und in Beziehung auf dieselbe erwacht der Wille. Die Vernunft legt dem Willen keinen Zwang an: er bleibt

was er war: freies Bestimmungsvermögen; aber die Vernunft als Einigungsvermögen hält ihm die Regel seiner Bestimmung vor: Er soll sich selbst gleich bleiben, sich nicht von den Gegenständen bestimmen lassen, sondern sich nach seiner eigenen Natur, also frei bestimmen. Die Möglichkeit, daß sich der freie Wille gegen das Gesetz der Vernunft entscheide, liegt darin, daß der Wille ursprünglich vom Triebe abstammt, der an das Band der Sinne gewöhnt, auch noch als Wille geneigt ist, sich von ihnen bestimmen zu lassen. Und so würde der Wille seine Freiheit verlieren, wenn sich nicht im Gemüthe ein natürlicher Bestimmungsgrund gegen die Neigung zur sinnlichen Gebundenheit vorfände, nämlich die ursprüngliche Einheit des Gemüths oder der Glaube (§. 10. Anm. 3). Mit dem Glauben ist der Friede gegeben, welcher durch vernunftwidriges Handeln gestört wird; und so wird der Wille, als die Kraft des Handelns, durch den Glauben der Vernunft geneigt. Er wird nicht von außen her bestimmt, wenn er sich nach dem Glauben bestimmt, sondern durch die innerste Quelle des Seelenlebens selbst, durch das ursprüngliche Gefühl des reinen ungetrennten Lebens, wodurch sich in ihm der Keim der Religion erschließt, als des Anhangens an die höchste Einheit, und der Keim der Tugend, als der Einstimmung des Willens mit der Vernunft. Religion und Tugend sind die Producte des reinvernünftigen Willens, die aus ihm, als aus einem Stamme, nur nach zwei verschiedenen Richtungen hin entspringen, wie Wissenschaft und Kunst aus dem Geiste.

Anmerkung 2.

Handeln im weitern Sinne, heißt thätig seyn oder wirken überhaupt; im engern Sinne bedeutet es das Verwirklichen eines bestimmten Zweckes. Jede aus einem, durch die Freiheit bestimmten Entschlusse erfolgende Wirksamkeit unserer Kräfte, heißt eine Handlung, die entweder eine äußere oder bloß innere seyn kann. Der in die Sinne fallende Erfolg der Handlung wird That genannt. Erkenntnisse und Vorstellungen aller Art, welche das Handeln bewirken, heißen Triebfedern (Beweggründe, Motive). Sie hängen ab von der Gesinnung (Sinnesart) eines Menschen, d. i. seiner Urtheile über den Werth der Dinge, wodurch er zum Handeln bestimmt wird (seinen Maximen).

Anmerkung 3.

Der Trieb ist ein unmittelbares Streben nach Gegenständen, die das Ich erregen, und wozu ein fortdauernder Grund in dem begehrenden Wesen vorhanden. Alle Triebe, mit denen immer ein Streben der Kräfte, ihnen Genüge zu thun, in Verbindung steht, gehen aus einem gefühlten Bedürfnisse hervor. Jenes Streben aber ist bald ein Hinstreben des Ichs, um sich mit Etwas zu vereinigen (ein Begehren), bald ein Wegstreben,

streben, um sich von Etwas zu entfernen (ein Verabscheuen), welche auch Neigung und Abneigung (im Ganzen Hang oder Sucht) heißen, wenn sie herrschend geworden. Das Begehrte erscheint dem Ich als angemessen zur Befriedigung seines Triebes (angenehm), und versetzt es, wenn es dessen theilhaftig geworden, in den Zustand der Lust (Lustgefühle); das Verabscheute aber erscheint dem Ich als unangemessen zur Befriedigung seiner Triebe (unangenehm), und versetzt es daher, wenn es dessen, ungeachtet seines Widerstrebens, theilhaftig geworden, in den Zustand der Unlust (Unlustgefühle).

Wenn der Trieb nach seiner Ursachlichkeit etwas Angebornes ist, so heißt er Naturtrieb. Ist mit dem Naturtriebe eine Vorstellung oder Ahnung dessen, was dem gefühlten Bedürfnisse abhilft, schon auf angeborne Art verbunden, so wird er Instinct genannt. Ein Kunsttrieb heißt derselbe aber, wenn er von einer angebornen, also aus keiner vorhergegangenen Uebung entsprungenen Befähigung, dasjenige mit Vollkommenheit zu Stande zu bringen, was zur Befriedigung des Triebes nöthig ist, begleitet wird. Instincte und Kunsttriebe kommen bei Thieren in bewunderungswürdiger Vollendung vor; beim Menschen finden bloß in den ersten Lebensjahren mehrere Instincte statt; Kunsttriebe dagegen besitzt er nicht, dafür hat er aber das Perfectibilitätsvermögen (§. 7. Anm. 2).

Anmerkung 4.

Der Wille oder die sittliche (praktische) Natur des Menschen äußert sich als nach außen strebende Selbstbestimmung oder als Freiheit, und in der hierin begründeten That, als innere, d. i. Gesinnung, und äußere, d. i. Handlung. Der Mensch nämlich ist nicht bloß organisirte Natur, und damit der Nothwendigkeit der Sinnenwelt hingegeben; er ist auch selbstthätiges Wesen und damit frei. Den Wurzelbegriff der Freiheit finden wir in der Idee einer absoluten Selbstthätigkeit, die mit der Vorstellung einer Intelligenz oder eines Willens unzertrennlich zusammenhängt. Diese (metaphysische, formale) Freiheit ist das Vermögen, einen Zustand schlechthin anzufangen, ohne daß die Causalität desselben in einer Reihe von Naturursachen steht. Aus ihr gehen die sittliche und psychologische Freiheit hervor. Jene besteht in dem Vermögen, sich unabhängig von den Antrieben sinnlicher Neigungen zum Handeln zu bestimmen; diese ist die freie Willkühr, d. h. das Vermögen, vor der Maxime des Wollens, zwischen Vernunft und Sinnlichkeit, zwischen Gesetz und Gesetzlosigkeit, also zwischen entgegengesetzten Bestimmungen, zu wählen.

Der Mensch hat keine reine, sondern eine mit Sinnlichkeit verbundene Selbstthätigkeit, wir können uns also seine Freiheit psychologisch auch nur als freie Willkühr denken. Der Wille des Menschen nämlich äußert sich zunächst in Begierden, Neigungen und Abscheu, in Leidenschaften und Affecten. Das Temperament uud die Einbildungskraft haben auf diese Triebe bedeutenden Einfluß. Sie sind die Basis (nicht das Princip) des Willens als Grund der Vernunftzwecke oder der Anlage zum Guten, die auch ausarten kann, und dann Böses (Sünde, Sündhaftigkeit) heißt. Die Beurtheilung des Guten und Bösen fällt dem Gewissen anheim. Dasselbe ist die Fähigkeit, den sittlichen Werth unsrer Maximen und Handlungen nach dem Sittengesetze (Ideale des höchsten Gutes in uns) zu entscheiden. Das stete und gleichförmige Streben nach dem Besitze des höchsten Guts, dessen Natur durch reine Wahrheit, reine Sittlichkeit und reines Wohlseyn (also in, mit und durch Gott als das höchste Gut) begründet wird, heißt Tugend. Ihr entgegen steht das Laster, eine beständige Empörung gegen das Gesetz (formell), und eine beständige Entfernung von dem wahren Gute (materiell). Das Ideal des höchsten Lasters ist die Idee des Teufels.

Anmerkung 5.

Die praktische Vernunft ist das Princip der sittlichen Natur des Menschen, oder der Freiheit und des Willens. Als solche setzt sie ein Absolutes in Ansehung des Handelns, woraus das Ideal der vollendeten Sittlichkeit oder sittlichen Vollkommenheit entspringt, d. h. eines Inbegriffs von Bestrebungen und Handlungen, welche durchgängig mit einander übereinstimmen, also absolutgut sind. Um dieses Ideal zu verwirklichen, so weit es für eine beschränkte Vernunft möglich, stellt sie allgemeine und nothwendige Willensgesetze auf, welche daher Principien der praktischen Vernunft heißen und als Sittengesetze zu betrachten sind, weil die Sitten nur insofern durchaus gebilligt werden können, als sie das Gepräge einer allgemeinen und nothwendigen Gesetzlichkeit tragen.

Die allgemeinen und nothwendigen Willensgesetze (Moralprincipien) sind ihrer Natur nach:

1) empirisch (eudämonisch): aus den sinnlichen Folgen unsrer Handlungen abgeleitet, und theils auf die

Grundsätze der eigenen und allgemeinen Glückseligkeit, theils auf das moralische Gefühl bezogen.

2) materiell (rational): einen Gegenstand des Willens voraussetzend und aus ihm den Grund der Sittlichkeit herleitend, also ein inneres oder geistiges Object der Handlung als Kennzeichen ihrer Sittlichkeit betrachtend: Kanon der Vollkommenheit, Wahrheit, des Willens Gottes.

3) formell: von jedem Gegenstande des Willens abstrahirend, und bloß auf die Form des Handelns, ob es dem Sittengesetze angemessen, reflectirend. Man muß nämlich bei jedem Willen Object (Materie) und Gesetze desselben (Form) unterscheiden. Abstrahirt man von aller Materie des Willens, so bleibt noch seine reine Form übrig, und diese ist das Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft, das einzige Factum derselben, ein kategorischer Imperativ, der ein reines und formales Sittengesetz begründet, durch welches die Vernunft ursprünglich (a priori) eine gewisse Handlungsweise als sittlich = nothwendig setzt nach der Formel: Handle also, daß die Maxime deines Willens (d. h. der subjective Grundsatz, nach welchem du dich als Einzelwesen in deinem Handeln richtest) ein allgemeines Gesetz (d. h. ein objectiver Grundsatz für die Gesammtheit aller vernünftigen Wesen in ihrem Handeln) werden könne, so daß er dadurch weder mit sich selbst noch mit dem Willen andrer vernünftiger Wesen in Widerstreit gerathe.

4) gemischt: materiell-formell, d. i. der gemischten (sinnlich-vernünftigen) Natur des Menschen entsprechend, wodurch die Form des Willens mit dem Objecte der sittlichen Handlung verbunden, und die Nothwendigkeit der Pflicht zugleich aus der Idee und dem Zwecke der moralischen Vernunft und aus den sinnlich-angenehmen Folgen der Tugend abgeleitet wird, welcher gemischte Kanon allein den Willen in allen Verhältnissen des Lebens sicher zu leiten vermag.

§. 13.

Die Leidenschaften und Affecten.

Der Mensch ist ein geistiges, organisches Naturwesen der Erde, das zu seiner Basis das Leben, zu seinem Principe den Geist hat. In beiden herrscht eine entgegengesetzte Gesetzlichkeit, und zwar im Leben die der Naturnothwendigkeit, im Geiste die der Freiheit. Durch die erste erscheint der Mensch als organisches Wesen, nicht bloß in seiner leiblichen, sondern auch in seiner psychischen Einrichtung; durch die zweite ist er freie Intelligenz, bestimmt und eingerichtet, um das innere, freie Leben des Geistes zu entwickeln. In dem Menschenwesen stehen aber Naturnothwendigkeit und Freiheit, auf eine uns unbekannte Weise, in organischer Verbindung und Wechselwirkung, so wie in einer gewissen Gegenwirkung zu einander, und zwar so, daß die Freiheit (der Geist als Princip des Menschen) gesetzgebend und bestimmend auf die Naturnothwendigkeit (den Leib als Basis des Geistesleben) einwirkt. [1]) Wird dieses ursprüngliche Verhältniß von der Willkühr des Menschen gestört oder aufgehoben, also die Freiheit durch die Naturnothwendigkeit bestimmt: so entstehen eigenthümliche Gemüthszustände, welche wir Affecten und Leidenschaften nennen. [2]) Beide sind in so weit mit einander verwandt, als man darunter leidentliche (passive) Gemüthszustände im Gegensatze der selbstthätigen Willenskraft versteht. Die Affecten als Gemüthsbewegungen sind besonders heftige sinnliche Anregungen unsers thätigen Lebens, mögen sie zunächst das Lustgefühl, die Begierden oder die reinen Bestrebungen betreffen. [3]) Die Leidenschaften als herrschende Begierden sind andauernde, bleibende Gemüthsstimmungen, welche durch Gewöhnung eine gewisse Gewalt über unser ganzes Gemüthsleben erhalten haben. [4])

Anmerkung 1.

Der Charakter des Menschen kann sich nur vermöge der ursprünglichen Synthese der Naturnothwendigkeiten und der Freiheit in seiner Natur entwickeln und bilden. Denn der Mensch lebt einmal leidend in Lustgefühlen und Begierden, welche äu-

ßere und innere sinnliche Aufregung des Lebens bringt, und die dem Augenblick der Gegenwart gehören. Diese erzeugen, wenn sie heftig werden, den Affect, wirken dann gewaltthätig zum sinnlichen Entschluß, indem sie leicht die Besonnenheit überwältigen. Sodann lebt der Mensch thätig mit den Anlagen seines Willens, sammt dessen Stimmungen durch Begierde, die, wenn sie lange andauernd ruhig wirken, Leidenschaften heißen, und in ihrer sinnlichen Verwilderung der höhern Kraft des Willens feindselig werden. Gegen Affect und Leidenschaft hat daher die Charakterstärke der Sittlichkeit zu kämpfen: (theoretisch) die Grundsätze des erkennenden Geistes; (praktisch) die Tugend als lebendige Kraft, welche mit leidenschaftlicher Gewalt den Begierden widerstehen soll, und in Grundsätzen nur erkannt wird. In der Kraft des Charakters, wodurch der besonnene verständige Entschluß geleitet wird, müssen also die Begierden selbst zu Tugenden ausgebildet werden, indem sie die edeln schützt und die unedeln niederhält.

Anmerkung 2.

Leidenschaften und Affecten entstehen aus Trieben, die zu heftig geworden, und von der Sinnlichkeit bestimmt werden. Leidenschaften sind heftige Stimmungen des Gemüths im Begehren und Verabscheuen, die zwar mit Bewußtseyn, jedoch nicht ohne Beeinträchtigung der Freiheit erfolgen. Affecten sind heftige Gemüthsbewegungen (moralische Paroxysmen), die allmählig einen Zustand von Bewußtlosigkeit herbeiführen. Affect und Leidenschaft überreizen leicht die Lebenskraft und durch sie den organischen Willenstrieb, wenn sie erregend wirken (wie Zorn, Freude, Liebe ꝛc.); sie binden aber die Lebenskraft, wenn sie schwächend wirken (wie Schrecken, Furcht, Gram, Traurigkeit ꝛc.). Dabei haben sie wegen der Verbindung mit lebhaften Gefühlen einen bestimmten Ausdruck im Körper durch Geberden und Mienen, oder einen besondern Ton in der Sprache. Vorzüglich ist es der Blick im Auge, dieser Seelenspiegel, welcher sie verräth.

Anmerkung 3.

Die Affecten oder Gemüthsbewegungen als heftige Anregungen von Lustgefühl, Begierde und Bestrebung, welche für den Augenblick sich des ganzen Gemüths bemächtigen, sind theils sthenische, rüstige, kraftaufregende, erhebende (Freude, Zorn, Entrüstung, Hoffnung, Begeisterung ꝛc.); theils schwächende, schmelzende, niederschlagende, kraftlähmende Affecten (Trauer, Wehmuth, Gram, Aerger, Furcht, Reue ꝛc.). Die rüstigen Affecten sind, wenn sie nicht übermäßig werden, gesund, die niederschlagenden dagegen machen leichter krank. Da alle Affecten unmittelbar von sinnlicher Anregung kommen, so halten sie selten lange an, lassen nach ihrer Aufwallung Abspannung zurück,

und springen bei großer Heftigkeit leicht in eine entgegengesetzte Stimmung über. Tobende Affecten sind des Menschen unwürdig, lebhafte Gemüthsbewegungen sind Wärme und Feuer des Lebens.

Anmerkung 4.

Die Leidenschaften als andauernde Gemüthsstimmungen erwachsen aus Begierden und Bestrebungen durch die Gewöhnung an Befriedigung der Begierden oder der Uebung einer Bestrebung, und durch die wiederholte Anregung einer Begierde ohne ihre Befriedigung. Sie wachsen daher mit dem Menschen auf, und wurzeln im unbewachten Gemüthe immer tiefer ein, bis sie endlich nicht mehr vertilgt werden können, es sey denn, daß bei sinkender Lebenskraft das sinnliche, sie belebende Interesse, selbst hinschwindet. Die Hauptelemente unsers von Begierden bewegten Lebens giebt uns drei Classen von leidenschaftlichen Stimmungen unsers Geistes:

1) Stimmungen der Thatkraft (des Willens) für sich.
2) Stimmungen der unmittelbaren Begierde (des Triebes).
3) Stimmungen der mittelbaren Begierde (des Geschäftslebens).

1.

Affecten und Leidenschaften des Willens an sich.

Sie beziehen sich theils auf die Kraft, theils auf die Reizbarkeit desselben. Aus dem Gefühle eigner Kraft und Selbstvertrauen entspringt Muth als Bewußtseyn eigner Kraft mit Affect, und Festigkeit des Willens, welche trotz der Hindernisse ihrem Vorsatze treu bleibt. Aus dem Gefühle eigner Schwäche mit Affect entspringt Furcht und Verzagtheit. Die verschiedenen Stimmungen der Reizbarkeit des Willens lassen sich sämmtlich zurückführen auf die Stimmung, das Leben leicht zu nehmen, und auf die Stimmung, welche sich Alles zu Gemüthe führt. Die erstere scheint glücklicher; die andere hat leicht etwas krankhaftes und kann sich dann in niederschlagende Affecten (Schwermuth, Gram, Sorge, Aerger) verwandeln, auch zur Melancholie werden; sie ist aber die Mutter der meisten ausgezeichneten Männer, daher die Alten diese zu den melancholischen gerechnet haben.

2.

Affecten und Leidenschaften der unmittelbaren Begierde.

Sie zeigen sich nach den Arten der Triebe, sinnlicher Neigung, Liebe und Achtung in vielen Gestalten.

a. Aus sinnlichem Triebe.

Der sinnliche Trieb bringt die Affecten der Gierigkeit und des Ekels; zu leidenschaftlicher Stärke erwachsen hier die Nei-

gungen zu Völlerei, Trunk, Wollust, und der Trieb zur Thätigkeit für sich in der Gewaltthätigkeit, welche ihren Keim in der blinden Zerstörungslust der Kinder hat. Die Leidenschaften des sinnlichen Triebes sind die Grundfeinde des sittlichen Lebens und die wahrhaft völkerverderbenden. Diese Laster hatten das geistige Leben der Griechen und Römer vernichtet, ehe Barbaren die morschen Ueberreste zusammen brachen. Der Luxus der Wollust tödtet den Geist im asiatischen Völkerleben und droht dem unsern mit gleichem Schicksale.

b. Aus rein menschlichem Triebe.

Aus ihm entspringen, wiefern er das geistig Schöne um seiner Schönheit selbst willen liebt, die Begierden und Leidenschaften der Liebe, d. h. der verständigen Zuneigung und des Hasses, d. h. der verständigen Abneigung. Die reine Liebe zur Geistesschönheit und zur Geistesgemeinschaft im geselligen Leben giebt aller Liebe und Freundschaft erst die tugendliche Bedeutsamkeit. Sie greift am ausgebreitetsten in das gebildete Menschenleben ein, wird von wenig andern Leidenschaften in der Andauer und Heftigkeit übertroffen, bildet sich für die idealisirende Einbildung zum feinsten sittlichen Ideal und gewährt dem glücklich Verliebten, dem Gegenliebe Fühlenden, das feinste tiefste Vergnügen. Diese Liebe hat die große bändigende Gewalt über die Gefühle in der Völkergeschichte gezeigt. Ihre Ausbildung erscheint daher im Leben der Völker und der Individuen unendlich wichtig. — Mit dem Affecte des Hasses sind verwandt Eifersucht, d. i. Widerwille gegen den Gegner im Wetteifer; Neid, d. i. Verdruß über fremde Freude und Vorzüge; Schadenfreude, d. i. Freude über fremdes Unglück. Mißtrauen wächst an zu Argwohn, mißtrauische Vorsicht zu Hinterlist und Tücke. Die höchsten Grade des Hasses sind Rachsucht und Bosheftigkeit.

c. Aus sittlichem Triebe.

Hieher gehören alle erhabenen leidenschaftlichen Stimmungen und Gemüthsbewegungen, in denen sich die Charakterstärke der Sittlichkeit zeigt: die Zeale des reinen geistigen Selbstvertrauens, Achtung der persönlichen Würde und somit die Ideale der Ehre, Gerechtigkeit und Frömmigkeit. So stehen hier, edler Stolz und edles Selbstvertrauen, die Gesinnungen des Gemeingeistes und der Gerechtigkeitsliebe, Vaterlandsliebe, Heldensinn und Märtyrerthum, Begeisterung, Andacht, Demuth. Die wahre sittliche Ausbildung besteht in Ehrliebe und Rechtlichkeit, kraft der Gesinnung die eigne persönliche Würde zu behaupten und der keiner Andern etwas zu vergeben. — Irrthum und Selbstsucht stellen dem edeln Selbstgefühl eine Reihe von Begierden, die in Leidenschaft das sittliche Leben verunstalten, entgegen, welche alle durch Ueberschätzung des eignen Werthes aus ver-

bildeter Ehrliebe hervorgehen: Hochmuth, Eitelkeit, Ehrgeiz, Ehrsucht mit ihren Unterarten, der Putz-, Prahl-, Gefall-, Mode-, Streit- und Tadelsucht.

3.

Affecten und Leidenschaften des Geschäftslebens.

Die praktischen Gemüthsbewegungen sind entweder leidenschaftliche Abneigungen gegen das Geschäftsleben, d. h. gegen alle gezwungene, geordnete und planmäßig geleitete Thätigkeit: Freiheitsneigung und Spielsucht, wozu Jagd-, Fisch- und Reiselust gehören; oder leidenschaftliche Neigungen zum Geschäftsleben, d. h. zum Vermögen, Einfluß auf andre Menschen zu haben: Habsucht mit Geiz, Herrschsucht mit roher Gewaltthätigkeit und eitelm Stolze gepaart.

Maaß, J. G. E., Versuch über die Leidenschaften, theoretisch und praktisch. 2 Bände. Halle, 1805 bis 1807. gr. 8. XII und 973 S. 3 Thlr. 12 gr. oder 6 fl. 18 kr.

Eine ausführliche und gründliche Theorie der Leidenschaften im ächten Geiste psychologischer Forschung, das Wesen und Wirken so wie das Selbstbeherrschen der Gemüthsbewegungen klar und gründlich darstellend, für Moralisten und Pädagogen eben so belehrend als fruchtbar.

§. 14.

Wechselverhältniß zwischen Natur und Geist, Seele und Leib.

Die Natur ist kein Seyn an sich, sondern ein bloßes Werden, ein Heranreifen zum Seyn; das selbstständige Seyn und Haben kommt nur dem Geiste zu als Realgrund alles Daseyns, d. i. des Seyns im Werden oder des bestimmten Seyns im gegebenen Wirklichen (§. 8). Nicht die Natur, nicht die Welt der Dinge ist also das Princip des Seyns, das Hervorbringende und Schaffende, sondern die Kraft in der Natur oder in den Dingen ist es. Diese Kraft ist gleichsam die Seele der Dinge oder der Welt, und diese Weltseele ist nichts anders, als der absolute Geist, der sich den Dingen schenkt, ihnen einwohnt, sich an sie zu einem individuellen und eigenthümlichen Daseyn hingiebt, und in der Sphäre der Menschheit die gesetzliche Nothwendigkeit der Natur in

die gesetzliche Freiheit des Geistes auflöst, um so Natur und Geist in dem Menschenwesen zur Einheit zu verbinden.[1]) Das leibliche Leben ist das Medium, der Vermittler zwischen unserm innern Ich, unserm im Bewußtseyn und in der Zeit fortlaufenden Leben und zwischen der gesammten äußern Natur; es ist das Werkzeug unsers räumlichen Bestehens, Empfindens und Wirkens, so wie unsrer innern psychischen Entwickelung. In Bezug auf unser inneres Leben ist das äußere unser Lebensorgan, aber dennoch an sich selbstständig, indem es auch für sich einen Zweck, nämlich den seiner Selbstbildung und Erhaltung hat. Das leibliche Leben gehört zum menschlichen Daseyn als sein Theil, als die äußere, räumliche Erscheinung des Menschen. Es steht aber mit dem Zeitleben (dem innern oder Seelenleben) des Menschen durch die Organe der Empfindung und Bewegung, als die unmittelbaren Werkzeuge des innern Lebens und seiner Entwickelung, in inniger Verbindung und Wechselwirkung. Diese Organe sind es auch, welche, als Sinne und Glieder, die Gemeinschaft des innern Lebens mit der äußern Natur vermitteln. Die Sinne fassen den äußern Weltstoff auf, damit er sich zu innerer Form gestalte; die Glieder tragen diese innere Form auf die äußere Welt über und prägen in ihr den Charakter des innern Lebens aus. Die Muskeln erscheinen offenbar als Organe, Träger und Hüllen des nach außen gewendeten, psychischen Lebens; deren Brennpunct im Gehirn ist, von wo aus das Licht des Gedankens zunächst die geistige Bewegungskraft, den Willen, durch diesen aber die körperliche Bewegungskraft der Muskeln in schnelle und zweckmäßige Thätigkeit versetzt. Die Sinne als Werkstätte des Gedankens, welcher als geistiges Princip oder als innere bildende Kraft sich im Gehirne mit der Naturkraft oder der äußerlich bildenden, verbindet, sind die Organe, Träger und Hüllen des nach innen gewendeten psychischen Lebens. Je größer das Gehirn und je zarter das Nervensystem, desto ausgezeichneter die Denkkraft, und desto schärfer und lebendiger die Gefühlskraft. Das Blut selbst steht, wie es matt oder kräftig, rein oder unrein,

durch Herz und Adern getrieben wird, mit den Trieben selbst und ihrer Stärke und Schwäche, Lauterkeit oder Unlauterkeit, ja mit dem höchsten aller geistigen Triebe, dem Bildungstriebe, in genauer Verbindung. Die Größe, Stärke und Kraft des Herzens entspricht der Lebhaftigkeit der Gefühle und der Energie des Gemüths, und die begehrende und gebende Liebe desselben scheint durch die wechselnde Ausdehnung und Zusammenziehung des Herzens angedeutet zu seyn. Wie demnach das sichtbare und leibliche Herz der Träger des unsichtbaren Gemüths, der Muskel der des Willens, so sind Gehirn und Nervensystem die Träger der denkenden und empfindenden Kraft, und das leibliche Leben überhaupt, zwar nicht der Grund und Ursprung, aber die Hülle und Entwickelungsstätte des Seelenlebens.[2])

Anmerkung 1.

Wir beziehen das Seyn, von dem wir wissen, nicht bloß auf uns selbst! sondern auch auf Etwas außer uns, und legen beiden: dem Ich (dem Menschen) und dem Nicht-Ich (der Welt, Natur) Realität bei; denn das Seyn oder das, was ist, heißt eben das Reale. Wir beziehen aber auch unser Wissen darauf, und legen ihm Idealität bei; denn das Wissen oder die Vorstellung von dem, was ist, heißt eben das Ideale. Wir unterscheiden also eine zweifache Gestalt der Thätigkeit in unserm Ich: Eine physische (Naturnothwendigkeit) und eine psychische (Freiheit). Wie verhalten sich nun beide Thätigkeiten zu einander? Ist die psychische Thätigkeit des Menschen (das Ideale) das Ursprüngliche, und die physische Thätigkeit in der Körperwelt (das Reale) das von ihr Erzeugte? Oder: Ist das Reale die Wurzel, und das Ideale seine Blüthe? Oder: Bestehen Geister- und Körperwelt neben einander in Wechselverhältniß und gehen beide aus einer gemeinschaftlichen und tiefern Urquelle hervor? — In der ersten und zweiten Beziehung wird angenommen, als verhalte sich Reales und Ideales so zu einander, daß das Eine durch das Andere gesetzt, folglich Eins aus dem Andern abzuleiten wäre. Nach diesem Grundsatze könnten wir nun entweder das Reale als das Ursprüngliche oder Erste setzen, und daraus das Ideale als das Zweite abzuleiten suchen (Realismus); oder wir könnten das Ideale als Erstes setzen und daraus das Reale als Zweites abzuleiten suchen (Idealismus). Der Realismus, streng durchgeführt, würde aber eigentlich nur bloße Materie setzen, also nackter Materialismus werden, und als solcher alles Ideale, d. i. alles Be-

wußtseyn von sich und andern Dingen ausschließen und alle moralisch-religiösen Ideen vernichten; der Idealismus dagegen, streng durchgeführt, wonach alle Realität weggedacht wird, also weder ein reales Subject, noch ein reales Object der Vorstellungen und des Bewußtseyns übrig bleibt, würde sich in Nichts (Nihilismus) auflösen, und die Speculation mit dem Leben in unauflöslichen Zwiespalt setzen, weil man im Leben die Realität des Subjects und Objects der Handlungen immer voraussetzen muß. Es bleibt daher nichts anders übrig, als anzunehmen: Die Geistes- und Körperwelt stehen neben einander in Wechselverhältniß, mithin ist Wissen und Seyn, Ideales und Reales als ursprünglich gesetzt und im Ich als ursprünglich verknüpft zu betrachten (§. 9.) (Psychologischer Dualismus und philosophischer Identismus oder Synthetismus).

Anmerkung 2.

Ueber das Verhältniß oder den Zusammenhang und die Wechselwirkung der Seele und des Leibes, vermöge dessen die innern und äußern Bestimmungen des Ichs (Naturnothwendigkeit und Freiheit) einander auf das Genaueste entsprechen, hat man eine dreifache Hypothese aufgestellt: 1) Das System des physischen Einflusses (der natürlichen Einwirkung des einen Theils auf den andern), nach dem gewisse Vorstellungen der Seele eine unmittelbare und nothwendige Wirkung der Gehirnfibern, und gewisse Bewegungen des Körpers eine gleiche Folge der Vorstellungen der Seele sind; — also eine unmittelbare Wechselwirkung der Seele in den Körper und umgewandt. 2) Das System der gelegentlichen Ursachen, nach welchem der Körper nicht auf die Seele, noch diese auf jenen wirken kann, sondern Gott selbst alle Bewegungen im Körper nach dem Willensvermögen der Seele, und alle Vorstellungen der Seele nach den Bewegungen im Körper hervorbringe. 3) Das (Leibnitzische) System der vorherbestimmten Harmonie (Einstimmung), vermöge der alle Veränderungen und Zustände der Seele mit den Veränderungen und Zuständen ihres Körpers genau gleichzeitig zusammen treffen.

Wie das Verhältniß zwischen Seele und Leib entstanden sey, läßt sich nicht nachweisen. Die Erklärungen vom Ursprunge der Seelen durch unmittelbare göttliche Wirksamkeit (per creationem) oder durch Ueberleitung von den Aeltern auf die Kinder (per traductionem) oder durch Einwanderung aus einem Körper in den andern (Seelenwanderung, Metempsychose), sind ungenügend.

Hartmann, Ph. C., der Geist des Menschen in seinen Verhältnissen zum physischen Leben, oder Grundzüge zu

einer Physiologie des Denkens. Wien, 1820. gr. 8. XXVI und 365 S. 2 Thlr. 8 gr. oder 4 fl. 12 kr.

Versucht das Wechselverhältniß zwischen dem geistigen und organischen Leben des Menschen von dem Standpuncte der Physiologie aus aufzudecken, und den Antheil zu bestimmen, welche auf der einen Seite psychische Freiheit, und auf der andern physische Nothwendigkeit an dem Denken und Handeln des Menschen haben. Als Resultat der trefflichen Untersuchung ergiebt sich: daß das psychische Princip unabhängig vom physischen Leben des Organismus sey, daß aber das Erkennen und Handeln des Menschen in so weit an seine Körperorganisation gebunden ist, als die Darstellung der erkennbaren Objecte vermittelst sinnlicher Bilder, und die wirkliche Ausführung der Willensbestimmung durch die lebendige Thätigkeit der Organe des Nervensystems vermittelt werden. Eigenthümliche Modificationen in der Bildung und Thätigkeit dieser Organe müssen daher auch eigenthümliche Bestimmungen in der Denk- und Handlungsweise des Menschen zur Folge haben.

Kapitel 3.

Der Mensch als Natur- und Geisteswesen in der Menschheit.

§. 15.

Der Mensch.

Der Mensch als Natur- und Geisteswesen ist eine endliche aus Geist und Körper bestehende lebendige Substanz. Der Körper ist der aus irdischem Stoffe mit dem Geiste verbundene und durch ihn belebte künstliche Leib; die Seele ist das immaterielle (einfache, überirdische) Subject, das die Kraft zu denken und zu wollen besitzt, und das Princip des Lebens ist. Der Mensch gehört also einer doppelten Welt an: der Welt der Natur, deren Charakter die Gebundenheit ist, denn alle Natur gehorcht unabänderlichen Gesetzen; und der Welt des Geistes, deren Charakter die Freiheit ist. Als Naturwesen theilt der Mensch den Charakter des gesammten Naturlebens: er ist Thier, Pflanze, Stoff, Körper; er

hat ein äußerliches, leibliches Leben, d. h. der Eine, ungetheilte Mensch lebt im Raume leiblich. Als Geistes-wesen ist er ein sein selbst bewußtes Ich, ein denkender Geist mit der Kraft der Selbstbestimmung und findet sich frei. Er hat als solches ein innerliches, ein Seelenleben, d. h. der Mensch als Ein lebendiges Ganzes, Eine lebendige Einheit, lebt in der Zeit psychisch mit Bewußtseyn. Was aber der Realgrund unsers geistigen Lebens, die Seele ihrem Wesen nach sey, wissen wir eben so wenig, als wir wissen, was der Leib als Ding an sich betrachtet ist. Wir kennen nur ihre Wirkungen und Thätigkeiten, denen gewisse Kräfte zu Grunde liegen müssen. Die Hauptkraft der Seele ist die Vernunft (ratio) als das Vermögen, aus sich selbst Ideen zu schaffen und von dem übersinnlich Wahren ein unmittelbares Bewußtseyn zu haben. Sie heißt Verstand, in wiefern sie aus sinnlichen Wahrnehmungen Begriffe, Urtheile und Schlüsse bildet; Wille, wiefern sie sich als Vermögen zu wirken (dem Menschen zu bestimmen) zeigt; Freiheit endlich, wiefern sie das Handeln absolut bestimmt. Die Freiheit als Vermögen des Menschen positiv, ist das Vermögen, die Gesetze der Vernunft unbedingt zum Grunde seines Wirkens zu machen; negativ, das Vermögen, den sinnlichen Impulsen zu widerstehen. Die Freiheit ist also eine Vernunftnothwendigkeit, ein Einsseyn des Wissens und Handelns. — Das Werden oder Entstehen der einzelnen Menschengebilde als geistige Organismen erfolgt durch eine gesetzmäßige Bildungskraft, der eine ideelle Construction, d. i die Idee eines sinnlich vernünftigen Wesens, zu Grunde liegt.[1]) Natur und Geist treten dabei in eine innige Gemeinschaft und Wechselwirkung, doch so, daß die Natur Ab- und Ausdruck des Geistes, dieser aber, als ursprüngliche Kraft und Gesetzgebung, Bedingung und Element alles Werdens wird. Das durch diesen ideellen Bildungsact hervorkommende Product nennen wir Mensch.[2])

Anmerkung 1.

Der Entstehungsgrund des Menschenlebens überhaupt ist an das Seyn, dieses aber selbst an den Begriff der Kraft ge-

knüpft, d. h. an das innere, ursprüngliche Vermögen zum Seyn. Die Kraft können wir uns aber nicht anders als schaffend oder bildend denken. Die bildende Kraft ist demnach der Grund unsers Leibes- und Seelenlebens, oder bestimmter: das reine Seyn als Kraft, der das Gesetz ursprünglich einwohnt, ist das Princip des menschlichen Daseyns. In der bildenden Kraft muß die ganze Gestalt, Gliederung, Organisation des künftigen Gebildes verborgen liegen, es muß ihr folglich die Verfahrungsweise bei ihrem Bilden vorgeschrieben seyn, d. h. die bildende Kraft muß auf nothwendige und bestimmte Weise, also gesetzlich wirken. In der Bildungskraft müssen demnach Bildungsgesetze liegen. Da nun die zu erzeugende Bildung ein System von sinnlich-vernünftigen Kräften ist: so muß auch in der bildenden Kraft ein System von Bildungsgesetzen liegen, welches sich auf die Einheit des künftigen Daseyns bezieht. Vor der Entstehung des Menschengebildes muß also in der bildenden Kraft eine ideelle Construction, d. i. die Idee des Menschen, enthalten seyn, denn der Mensch ist nur unter Voraussetzung seiner Idee gedenkbar.

Anmerkung 2.

Bei dem Bildungsacte des Menschen bleibt unerklärbar, wie das Daseyn beginnt: 1) eines Geistes; 2) eines Organismus; 3) die Verbindung von beiden. Eine göttliche Idee wird Mensch. Es ist nicht anders zu denken, wie als Schöpfung, denn alles im Raum und in der Zeit Werdende wird in der That als Solches geschaffen. Sie ist also, wie alles Göttliche, ein unmittelbares plötzliches Hereinwirken in die Zeit, das Werk eines Moments, womit ein daseyendes Wesen beginnt als werdend, d. h. in der Zeit sich entwickelnd. Die nächste und bestimmteste Ursache ist die Erzeugung. Durch die Aeltern kommt das Kind aus dem Schoose der Menschheit, und zwar auf die bestimmteste Art. Aus dem Wesen des Vaters und der Mutter geht nicht nur das Allgemeine der Menschheit in das Erzeugte über, sondern auch viel Besonderes. Damit wird das Naturell mit seinen Anlagen begründet. Die entferntern und zufälligern Ursachen der Entstehung eines neuen Menschengebildes sind die gesammten Weltkräfte, wie sie eben auf die Zeugenden und im Zeugungsacte auf den beginnenden Menschenkeim einwirken. Da nämlich der Mensch als organisches Wesen mit der gesammten Natur zusammenhängt, so müssen auch die Kräfte dieser Natur an seiner Entstehung Antheil haben.

Die alten astrologischen Ideen von dem Einflusse der Constellation der Gestirne auf die Geburt und das Schicksal der Menschen, haben einen tiefen Sinn. Der Aberglaube, welcher dadurch entstand, ist allerdings zu verwerfen.

Vgl. Heinroth, Anthropologie, §. 19—30.

§. 16.

Der Individual-Mensch.

Die Entstehung der einzelnen Menschengebilde erfolgt in dem Momente der Zeugung, und ist ein Heraustreten des Geistes in die Wirklichkeit durch die innige Vereinigung von Mann und Weib, vermittelst eines beginnenden Organismus der Erde. Der Antheil, welchen die Welt der Natur und die Welt der Freiheit an der Entstehung des individuellen Menschenwesen haben, bestimmt die ursprüngliche Einrichtung oder Anlage desselben. Sie ist der Art nach bei allen Menschen gleich, dem Grade nach aber sehr verschieden. In erster Beziehung vereinigt sie in der menschlichen Natur die Elemente der Gebundenheit und Freiheit, der Bestimmungsfähigkeit und der Selbstthätigkeit, der Empfänglichkeit und des Wirkungsvermögens. In zweiter Beziehung erscheinen jene allgemeinen und wesentlichen Elemente der menschlichen Natur mannigfaltig in den einzelnen Individuen gemischt, und nach besondern Massen vertheilt, aber doch stets nach dem Grundtypus der Amphibiennatur des Menschenlebens. Der Mensch kommt also als ein bestimmtes Wesen aus dem Schooße der Natur, d. h. sein Werden, das Eintreten seines innern Seyns allmählig in das äußere, erfolgt nach der Idee eines sinnlich-vernünftigen Wesens; dieses Werden erhält aber durch den Einfluß der Natur, der Natur der Zeugenden sowohl als der materiellen Natur, der Außenwelt, verschiedene Modificationen, d. h. das Normal-Seyn des Menschengebildes nimmt eine andere Art des Seyns an, und giebt damit jedem einzelnen Menschenwesen seine eigene Art (Anlage) zu seyn, d. i. seine Individualität.[1]) Anlage heißt das, was die Kraft aus der Natur zu ihrem Werden mitbringt (der Keim), und wodurch sie eben als ein besonderes Wesen in die Wirklichkeit eingetreten ist. Individualität ist das, wodurch er gerade dieser bestimmte Mensch ist, und in wiefern dieses in seiner ursprünglichen Anlage begründet ist, heißt es sein Naturell (altdeutsch Anaburt). Das Naturell, bei den Anthropologen gewöhnlich unter dem Begriffe Temperament, ist

gleichsam das Mittelglied zwischen dem physischen und psychischen Leben, so daß seine Basis, die Bedingung seines Bestehens, in der Organisation begründet, sein Princip aber, die Bedingung seiner Erregung, in dem, dem Seelenleben eingebornen idealen Bildungstriebe zu suchen ist.[2]) Das Amphibienleben des Menschen nämlich erscheint als Energie (innere Kraft) und zwar als Erregbarkeit, bestimmt durch Empfänglichkeit für äußere Einflüsse und Reactionsvermögen auf äußere Einflüsse (§. 6. Anmerk. 3). Einem jeden individuellen Menschenleben ist ein gewisses Verhältniß dieser beyden Seiten der Lebensenergie beigesellt, gleichsam eine gewisse Lebensspannung oder Lebensstimmung, die theils organisch, theils physisch begründet ist, und jedes individuelle Leben zu einem gewissen Maße und Grade, zu einem gewissen Verhältnisse der Lebensäußerungen stimmt. Nach dem allgemeinen Charakter der Erregbarkeit als Receptivität und Spontaneität (§. 9) sind ursprünglich nur vier Verhältnisse dieser Doppelseiten des Lebens denkbar, also auch nur vier Grundtemperamente anzunehmen: 1) das cholerische oder warmblütige, mit reicher Empfänglichkeit und reicher Rückwirkung; 2) das sanguinische oder leichtblütige, mit vorwaltender Empfänglichkeit und geringem Reactionsvermögen; 3) das melancholische oder schwerblütige mit vorwaltender Selbstthätigkeit und geringer Empfänglichkeit; 4) das phlegmatische oder kaltblütige, mit gleich geringem Vermögen der Empfänglichkeit und Reaction. — In jedem Naturell kündigt sich die Freiheit als das bestimmende Princip des Menschenlebens noch auf eine eigene Weise an. Denn obgleich die Freiheit als Charakter das Werk der That des Menschen ist, so muß sie doch vor ihrer Vollendung gleichsam als Keim, als Anlage, erscheinen, die sich in eben so viele und verschiedene Richtungen vertheilt, als das Seelenleben Seiten hat: also in Anlagen des Gemüths, des Geistes und des Willens.[3]) Das Gemüth für sich, wie der Wille, haben nur Eine Hauptanlage: jenes die zur Religion, dieser die zur Tugend, da die Freiheit ein Gemeingut der Menschheit ist, und sich ihre Entwickelung im Gemüth

nur

nur als Religion, im Willen nur als Tugend ausspricht[4]). Diese allgemeinen Anlagen im Menschen dienen unmittelbar den höchsten und letzten Zwecken des Lebens; die geistigen als die besondern Anlagen im Menschen dienen theils untergeordneten, theils auf das Freie und Göttliche hinweisenden Zwecken des Lebens. Der Geist ist das Medium, der Vermittler zwischen Welt und Gott. Die individuellen Menschennaturen sind die Organe des Geistes in dieser verschiedenen Beziehung. Die geistigen Anlagen, die in dieser Hinsicht auch Gaben heißen, sind wie Gemüth und Wille, theils durch besondere Empfänglichkeit: Sinn, theils durch besonderes Wirkungsvermögen: Trieb, bestimmt; denn jede Anlage im Menschen, obschon er sie aus sich selbst freithätig entwickeln soll, bedarf der Erregung von außen, wie jede Lebenserscheinung im Menschen. Jede Anlage also, wie sie ein inneres Wirkungsvermögen zu bestimmter Entwickelung ist, setzt auch auf der andern Seite eine Empfänglichkeit für äußere Einwirkung voraus. Ohne bestimmten Trieb und Sinn ist also keine Anlage im Menschen gedenkbar; sie sind die objectiven Bedingungen derselben; die subjectiven Bedingungen der Anlagen sind die Grade der geistigen Energie, welche das Maß oder die Stufe (die Tiefe oder Höhe), den engern oder weitern Wirkungskreis, der geistigen Thätigkeit bezeichnen.[5]) Die Grade der geistigen Gaben laufen parallel mit der Stufenfolge der geistigen Vermögen (§. 9. Anmerk. 6). Sie zeigen sich: 1) Als Auffassungsvermögen (Sinnlichkeit) — niederste Stufe der geistigen Energie: Gelehrigkeit; 2) als Darstellungsvermögen (Verständigkeit) — mittlere Stufe der geistigen Energie: Talent; 3) als Erfindungsvermögen (Vernünftigkeit) — höchste Stufe der geistigen Energie: Genie.[6])

Anmerkung 1.

Jeder Mensch hat seine eigene Natur, so wie jedes Wesen, welches in der Ordnung der Natur entsteht. Jeder einzelne Mensch kommt aus ihren Händen als ein eigen bestimmtes, auch von seines Gleichen verschiedenes Wesen. Organisation, Lebenskraft, und der sich entwickelnde Geist als das innere Seyn und Wesen, Alles in dem Menschen, erhält schon in seinem be-

ginnenden Daseyn seine Eigenthümlichkeit. Die Natur gab jedem seine Individualität. Jedes Kind wächst in seiner eignen Kraft und Gestalt, und darum sey uns die Individualität eines jeden Kindes heilig. Zwar hat jedes auch Etwas, das Allen gemein ist, die allgemeine Menschenanlage, und dadurch ist es ein Wesen seiner Art; — daß es ein organisirtes, lebendiges Geschöpf, ein Geist in der Menschengestalt ist, Vernunft, sittliche Bestimmung hat — das ist die Menschheit; allein in jedem eigen gestaltet, bestimmt, individualisirt. So gewiß es nun ist, daß jeder mit etwas Eignem und Bleibendem, worin sich das Allgemeine der Menschheit in ihm verwirklicht, und welches bei allem Wechsel sein Selbst ausmacht, auf die Welt kommt: so gewiß ist es auch, daß er immer derselbe Mensch bleibt, daß er Etwas an sich habe, woran man ihn überall und noch in der Ewigkeit erkennt, daß irgend etwas Unwandelbares die tiefste Wurzel seines Daseyns ausmacht. Die Aufgabe der Erziehung ist daher: daß das Allgemeine der Menschheit sich in der Natur des einzelnen Menschen aufs Vollkommenste individualisire.

Das Bewußtseyn unsrer Individualität in uns selbst wird ganz besonders durch die Nennung des Namens erweckt, woher es auch kommt, daß der Traumwandler gemeiniglich dadurch erwacht. Der Name ist die Repräsentation unsers Ichs, woran sich unsre wichtigsten Verhältnisse mit der Außenwelt anknüpfen. Es hängt daher in der Erziehung von dem Namen mehr ab, als man glaubt; daher sollte man den Kindern immer einen schönen, passenden, jedem ganz eignen Namen geben, womit kein anderes Ich benannt wird; auch sollte man ihn nicht verändern, denn er zieht mit einem magischen Zuge die holde Kindheit bis zum hohen Alter herauf, und verschlingt uns innig mit dem ganzen Leben.

Anmerkung 2.

Temperament (von temperare) bedeutet eine Mischung, eine Ausgleichung zwischen Extremen. Ursprünglich bezog man diese Ausgleichung nur auf die angenommenen Elemente des Körpers, und bestimmte die Temperamente durchaus bloß physiologisch und nach unreifen Begriffen. Erst neuerlich, vorzüglich durch Kant, hat der Begriff des Temperaments auch eine psychologische Bedeutung erhalten. Der Charakter der Temperamente ist organisch und psychisch zugleich bedingt; er muß sich also auch in dieser doppelten Beziehung äußerlich ausdrücken, sowohl im äußern Habitus: im Umfange und Baue des Körpers, in der Farbe der Haut und des Haars, in Puls und

Athmen, als im Auge und Blick, in der Sprache, in Haltung, Gang und Bewegung überhaupt, wiefern diese der Ausdruck innerer Seelenthätigkeiten ist.

Die Physiognomik der Temperamente oder Naturelle ist für den praktischen Erzieher höchst wichtig. Er hat sie theoretisch vorzüglich aus den anthropologischen Schriften von Platner, Kant, Carus, Heinroth, Fries ꝛc. praktisch an den Menschennaturen, vorzüglich der Kinder, zu studiren.

Anmerkung 3.

Anlage bezeichnet die Einrichtung zu bestimmter Wirksamkeit. Bei bloßen Naturwesen heißt diese Einrichtung bald Keim, bald Instinkt, weil sich der Keim in der Pflanze und der Instinkt im Thiere nicht frei, sondern nach Gesetzen der Naturnothwendigkeit entwickelt. Nur der Mensch hat Anlagen, weil er aus sich die Freiheit und sich selbst zur Freiheit entwickeln soll.

Anmerkung 4.

Die Anlage des Gemüths oder die religiöse Anlage im Menschen offenbart sich, wiefern sie inneres Wirkungsvermögen zu bestimmter Entwickelung ist, also auch Empfänglichkeit für äußere Einwirkung voraussetzt, theils als Trieb, theils als Sinn. Der Trieb für Religion offenbart sich in dem Streben, in der Sehnsucht des Gemüths nach einer unendlichen Liebe. Das Gemüth sucht, selbst ohne sich dessen bewußt zu seyn, die ewige Liebe. Dieß ist der eingeborne Trieb des Gemüths. Der Sinn für Religion ist der Glaube als Empfänglichkeit des Gemüths für die höchste Liebe. Der Glaube faßt und ergreift unmittelbar die höchste Einheit, und damit das Wesen der Gottheit selbst: die Einheit, den Frieden und die Liebe; denn er ist selbst Einheit, gewisse Zuversicht, Sicherheit und Festigkeit des Seyns, gewisses, stetiges, unwandelbares Seyn und das Festhangen an diesem Seyn. So ist der Glaube der sicherste, ja der einzige Führer des Gemüths zur Gottheit, und die Sehnsucht desselben wird nur im Glauben, im Vertrauen, befriedigt. Die Gottheit theilt sich dem Gemüthe durch den Glauben unmittelbar in dem Gefühle der Seligkeit mit, welches die Eigenthümlichkeit ihres Wesens ist.

Die Anlage des Willens oder die sittliche Anlage im Menschen als Thatkraft, als Kraft der Selbstbestimmung, ist der Sitz und die Quelle der Freiheit, die ebenfalls theils durch einen Trieb, theils durch einen Sinn begründet ist. Der Trieb ist das der Freiheit einwohnende Streben zur reinen Selbstbestimmung, zur Tugend oder Sittlichkeit. Der Sinn ist die Empfänglichkeit für das sittliche Thun. Diese Empfänglichkeit

liegt im Gewissen, welches dem Freiheitstriebe des Willens eben so als Sinn zugegeben ist, wie der Glaube dem Gemüthe. Das Gewissen ist der Sinn für das rein Freie, Sittliche und Heilige, und darum der Leiter des Willens in das Gebiet der reinen Freiheit. Das Gewissen ist eben so das Element der reinen Freiheit, wie der Glaube das Element der höchsten Einheit ist. Indem sich also der Wille nach dem Gewissen bestimmt, wird er nicht beschränkt, sondern frei. Nur wenn sich der Wille nach dem Aeußern, nach dem Sinnlichen hinrichtet, und in der Bestimmung nach ihr seine Freiheit sucht, geht sie ihm verloren, denn die Sinnlichkeit ist nicht das Element der Freiheit, sondern der Gebundenheit. Die Bestimmung aber nach dem Gewissen heißt reine Selbstbestimmung oder Tugend. Wie nun der Mensch in seinem Gemüthe die Anlage zur Religion, als das Festhangen, das Gebundenseyn des Gemüths an die Gottheit durch den Glauben, trägt: so hat er in seinem Willen die Anlage zur Tugend, ausgedrückt in dem Triebe und Sinne für die Freiheit.

Anmerkung 5.

Die sämmtlichen Sinne und Triebe des Geistes sind auf das Leben selbst gerichtet, wieferne solches aus Natur und Geist besteht. Der Erhaltungstrieb, durch den Lebenssinn geleitet, ist die eigentlich praktische Anlage, und begründet die werkthätige (reale) Menschennatur, vorzugsweise in cholerischen Temperamenten. Sie zeigt sich durch besonderes Interesse an den äußern Lebensverhältnissen, durch eine besondere Empfänglichkeit für dieselben, wiefern sie die Beweger des Lebens sind, und durch eine innere Lebendigkeit, durch eine gewisse Schnellkraft der innern Energie, welche stets zum rüstigen und anhaltenden Wirken nach außen getrieben wird. Der praktische Trieb wirkt auf verschiedenen Stufen: als Gelehrigkeit in dem täglichen Gewerbsleben der Menge als der eigentlichen Basis des praktischen Lebens; als Talent in den rein menschlichen Lebensverhältnissen des Staats, der Kirche und der Erziehung, und zeichnet sich hier besonders durch einen Blick und Takt für das Richtige und zur Stelle Passende aus; endlich als Genie durch Erfindungen in allen praktischen Angelegenheiten des Lebens. — Der Forschungstrieb, durch den Wahrheitssinn geleitet, ist die eigentlich theoretische Anlage, und begründet die wissenschaftliche (ideale) Menschennatur, vorzugsweise im melancholischen Temperamente, als welches für ein abgeschlossenes, inneres Leben, wie es die Wissenschaft verlangt, am geeignetsten ist. Sie ist theils mit einem besondern Interesse für bestimmte Gegenstände der Erkenntniß, theils von einer besondern Regsamkeit und Thätigkeit der Erkenntnißkräfte, vorzüglich des Gedächtnisses und Verstandes, und in vorzüglich begünstigten Naturen dieser Art der Vernunft, begabt. — Der Bildungstrieb, durch den Schön-

heitssinn geleitet, begründet die künstlerische Anlage und Natur, welche auf die Gestaltung oder Einbildung des Geistes in die Natur gerichtet ist. Die Kunst bezielt die Darstellung der Schönheit oder den Abdruck, die Ausgestaltung der Einheit des Geistes in den Elementen der Natur; die Wissenschaft dagegen bezielt die Erkenntniß der Wahrheit oder die Zurückführung der Elemente der Natur zur Einheit des Geistes. Beides kann nur erreicht werden auf dem Gipfel der Idee; diese ist das Princip aller Wissenschaft und Kunst, jener als Endpunct, dieser als Anfangspunct. Wie demnach die Wissenschaft mit der Idee endigt, so beginnt die Kunst, ihrem Wesen und innerm Gehalte nach, mit der Idee.

Der Entwickelung der Anlagen legt die Natur kein Hinderniß in den Weg, indem der Mensch mit der Natur in eine Art von vorherbestimmter Harmonie steht. Herder in seinen Ideen hat diesen Satz trefflich durchgeführt. Nur durch den Einfluß der Menschen: Aeltern, Erzieher, geselliges Leben, werden die Anlagen oft gehemmt und unterdrückt, bald in ihrer Entwickelung überkünstlich gezeitigt, bald verkannt, bald falsch gerichtet und geleitet, bald gar nicht beachtet und gepflegt. Nicht selten entwickeln sich auch die Anlagen erst spät, und vielleicht, je edler sie sind, desto später, nach Analogie der Pflanzen, welche die edelsten Früchte in der spätesten Jahreszeit hervorbringen. Die Erfahrung hat gelehrt, daß, je reicher manche Menschennatur in sich ist, desto mehr Zeit bedarf sie zum Aufschluß, zur Reife, zur Einigung der Kräfte, die sich erst spielend üben, ehe sie zum Gesammtwirken zusammentreten. „In wem viel zu entwickeln ist, der wird spät über sich und die Welt aufgeklärt.“ Göthe.

Anmerkung 6.

Die Gelehrigkeit ist die Fähigkeit des Anbildens und steht mit dem Nachahmungstriebe, durch den sich die Thierheit an die Menschheit anschließt, in Verbindung. Sie ist das Erbtheil der Menge, der erste Hebel der Cultur; denn durch sie erscheint der Mensch überhaupt als erziehungs- und bildungsfähig. Am reinsten tritt sie in den Kindern hervor. Die gelehrige Menge besitzt bloß das gewöhnliche Maß von Gedächtniß, Einbildungskraft, Verstand und Vernunft; das Talent, welches nur Wenigen aus der Menge gegeben ist, zeigt eine höhere Energie jener Geistesvermögen. Das Talent schafft und bildet selbst, ist aber in so weit noch an den Nachahmungstrieb gebunden, als seine wissenschaftlichen, künstlerischen oder praktischen Bildungen im

Grunde doch nur Nachbildungen geistig gedachter oder erschauter Vorbilder sind, die aber nicht aus der Quelle des Talents selbst hervorgehen, sondern als schon vorhanden und gegeben, von dem Talente zur bestimmten Ausbildung ergriffen werden. Der hervorstechende Zug des Talents ist Combinationsgabe, d. h. Zusammensetzung eines Neuen aus schon Vorhandenem. Das Genie ragt eben so sehr durch das Vermögen der Ideen hervor, als das Talent durch die Klarheit und Fülle seines Darstellungsvermögens über die Gelehrigkeit, die nur den sinnlich-erkennbaren Stoff aufnehmen und wiedergeben kann. Das Genie ist Erfindungsgabe: es erzeugt durch seine ursprünglichen Schöpferkräfte die Ideale, gleichsam die geistigen Keime, welche das Talent, die Gabe der Organisation oder Darstellungsgabe, in seinem Schoose ausbildet, während die Gelehrigkeit das schon Hervorgebrachte und Ausgebildete nur anzubilden und nachzuahmen vermag.

Die Lehre von den Anlagen hat Heinroth in seiner Anthropologie neu und eigenthümlich behandelt S. 149—188. Ueber Talent und Genie enthalten auch Lehrreiches die Psychologieen von Kant, Carus, Hartmann, Fries, J. P. F. Richter, Vorschule der Aesthetik, §. 6—15. „Stufenfolge poetischer Kräfte."

§. 17.

Der Geschlechts-Mensch.

Die menschliche Gattung existirt als entgegengesetzte Zweiheit oder Dualität, in zwei Geschlechtern. Diese Dualität geht durch die ganze Natur und ist durch den Begriff der Polarität bezeichnet. In der Polarität tragen aber die beiden Entgegengesetzten (Pole) auch einen entgegengesetzten Charakter, sind aber durch Wechselbestimmung verbunden, d. h. sie erregen und erhalten einander gegenseitig und können nicht ohne einander bestehen. [1]) Der eine Pol trägt den Charakter des Herrschenden, Bestimmenden (Positiven oder Männlichen) und ist erregend und erzeugend; der andere, den des Dienenden, Bestimmbaren (Negativen oder Weiblichen) und ist empfangend und bildend. Der polarische oder Geschlechtsunterschied des Menschen aber ist, wieferne bei demselben nicht bloß der Leib, sondern auch der Geist, Antheil an dem Geschlechte nimmt, theils physisch, theils psychisch. Das organische Verhältniß des Mannes zum Weibe ist: daß das Weib an Recep-

tivität, der Mann an Energie überwiegt. Wenn lange zwischen Mann und Weib durch den ganzen Organismus nur leise Differenzen sich äußern, hier mehr Weichheit und Fülle, dort mehr Muskelkraft und Strenge, hier mehr Gefäßfunction dort mehr Muskelaction, so tritt auf einmal eine Differenz in den Sexualorganen heraus, welche absolut zu werden scheint — und in diesem erreicht die Receptivität im Weibe, und die Energie im Manne das Maximum. Das geistige Verhältniß des Weibes zum Manne ist: daß das Weib dem Mann an Gefühlseinheit, der Mann das Weib an Verstand und Willen überwiegt. Plan und That gehören dem Manne, aber in den Triebfedern, die aus dem Gefühl stammen, ist das Weib kräftiger. Dieß Verhältniß ist ein einstimmendes und bewirkt Anziehung — in der moralischen Welt Liebe.[2]) Die äußere Schönheit des Weibes besteht in einer regelmäßigen Entwickelung des Körpers in weiblicher Form; die innere besteht in Sanftmuth, welche sich durch sanfte Züge auf dem Gesichte abbildet. Die äußere Schönheit des Mannes beruht auf einer regelmäßigen Entwickelung des Körpers in männlicher Form; die innere Schönheit ist ernster Wille und Kraft. Weil sich im Weibe das innere Leben mehr nach außen abbildet: so heißt das weibliche Geschlecht vorzugsweise das schöne Geschlecht.[3])

Anmerkung 1.

Der Geschlechtsunterschied entsteht schon mit dem ersten Werden des Menschen. Jedes Geschlecht kommt eben so mit Geistes- als mit Körper-Verschiedenheiten aus dem Schooße der Natur. Daß der Knabe den Stock ergreift, das Mädchen die Puppe; daß der verschlagene Odysseus in der Homerischen Heroenwelt den in ein Weib verkleideten Helden Achilles unter den wirklichen Weibern durch das Vorlegen von Putz und Waffen sogleich herausfand, daß der Mann die Geschäfte des Staats führt, das Weib die Geschäfte des Hauses — das ist nichts anders, als was im Keime des Embryo schon da war.

Anmerkung 2.

Der Grundcharakter des Gemüths oder Herzens ist die Liebe. Die Liebe selbst aber ist nach der Natureinrichtung des

Herzens (§. 14.) theils begehrend, theils gebend, und beide sind gerichtet erstlich auf das Geschlecht, zweitens auf die Sachenwelt, drittens auf die eigene Person. Die begehrende Liebe des Mannes begehrt 1) das Weib und darf als Naturwesen dasselbe begehren: er wirbt um den Besitz ihrer Person und Liebe; 2) sie strebt nach sachlichem Eigenthume von reellem Werthe, d. i. nach Dingen, die das Daseyn befestigen, kräftigen und erweitern, kurz, die der Kraft verwandt sind; 3) sie begehrt endlich Achtung, Ehre und Freiheit. Die gebende Liebe des Mannes giebt 1) dem geliebten Weibe die ganze Kraft seines Lebens, nur nicht seine Selbstständigkeit, um der Kraft stets mächtig zu seyn; 2) dem Schönen und Erhabenen in Natur und Kunst seine Huldigung; 3) den moralischen Charaktern seine Anerkennung und Achtung. Seine Gemüthsstimmung überhaupt ist ernst, aber nicht traurig. Der Geschlechtsaffect des Mannes ist: Zorn, und seine Geschlechtsleidenschaft: Ehre. — Die begehrende Liebe des Weibes ersehnt sich den Mann, aber im stillen Hoffen; es verbirgt sein Begehren, als den Schranken des Geschlechts entgegen; sie erwünscht sich alle diejenigen Sachen, welche sein Daseyn innerhalb des engen häuslichen Kreises schön, behaglich und geordnet machen: Putz, Vorräthe, Sauberkeit, Nettigkeit, Ordnung; sie sucht zu gefallen und zu fesseln. Die gebende Liebe des Weibes giebt dem Erwählten, dem Geliebten, sich selbst, Alles, was sie ist und hat, ihr ganzes Daseyn und Leben, und zwar für immer. Die Treue ist ein ursprünglicher Charakterzug des weiblichen Herzens. Nur die Kinder theilen die Liebe und Treue der Gattin mit der Mutter; ferner giebt das weibliche Herz seine volle Liebe der schönen Natur als einer Mutter, und der schönen Kunst als einer Schwester; endlich schenkt das weibliche Individuum sich selbst das größte Wohlgefallen. Eitelkeit ist der Geschlechtscharakter. Die Hauptaffecten des weiblichen Herzens sind Furcht und Scham, und seine Hauptleidenschaft ist Eifersucht. Der moralische Geschlechtsunterschied ist bloß individuell nach Maßgabe des Geschlechtscharakters, da das Wesen der Tugend frei und an kein Geschlecht gebunden ist. Da nun der männliche Geschlechtscharakter vorwaltende Selbstthätigkeit, der weibliche vorwaltende Empfänglichkeit ist: so wird die Tugend des Mannes mehr thätiger (positiver), die des Weibes mehr duldender (negativer) Natur seyn; das männliche tugendhafte Streben wird darauf ausgehen, daß das Gesetz vollzogen, das weiblich tugendhafte, daß es nicht verletzt werde; die Tugend des Mannes wird als Freiheit und Selbstständigkeit, die des Weibes als Zucht und Sitte erscheinen. Göthe hat diesen Geschlechtscharakter der Tugend streng gezeichnet:

„Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte."

Anmerkung 3.

Das Grundmerkmal der psychischen Geschlechtsverschiedenheit liegt im Gemüthe als vorwaltende Empfänglichkeit und im Geiste als vorwaltende Selbstthätigkeit. Das Gemüth ist vorwaltend bei Frauen, der Geist tritt bei Männern schärfer hervor. Nicht als ob den Frauen die bekannten Elemente des Geistes abgingen, aber sie steigern sich nicht zu der Höhe, wie beim Manne, weil der ganze Beruf und die Bestimmung des weiblichen Geschlechts und das in demselben vorwaltende Gemüthsleben entgegen ist. In der gesammten Geistesthätigkeit des Mannes ist mehr hervortretende Energie. Daher wird sein Begehren als Thatkraft außer sich bilden; sein Denken wird in der Begriffswelt leben und schaffen; sein Handeln wird folglich mehr Sache durchdachter Grundsätze und des Willens seyn. Dieser zeugende Trieb der Geisteskraft ist nichts anders, als was wir für das Wesen des Genius erkennen. Die Männlichkeit besteht demnach in dem Genialischen; die Griechen drückten es noch besser aus durch das Poetische. Und hiezu bildet der männliche Geist in seinem Entstehen sein Organ. Die Energie des Weibes verbirgt sich mehr im Innern. Hieraus folgt die Bestimmung zum innern Bilden, zum stillen Wirken, zur Ergebung, Geduld, Bildsamkeit, zum Verarbeiten in sich selbst, zum Gefallen, zur Lenkung der Gemüther, zum Reizen durch Sanftmuth, Schönheit, Anmuth, zugleich zu einer gewissen Verschlossenheit und Unergründlichkeit. Der Geist des Weibes hat seine Kraft im Fühlen; dieses ist die Seele ihres Handelns und Denkens. Ihre Denkkraft kommt immer wieder auf das Anschauliche zurück, und hebt sich mit allseitigem Sinne durch die mehrseitige Verbindung mit dem Gefühle sogleich das Praktische heraus. Die Thätigkeit der weiblichen Geisteskraft ist mehr eine innere, in eine Tiefe sich hinabziehende. Das vollkommnere Weib hat daher etwas Romantisches, Geheimnißvolles, worin dem Manne immer wieder eine neue Welt zu entdecken ist; und das ist es eben, warum auch in dem geistigerem Leben der Mann immer wieder von dem Weibe angezogen wird. Der allgemeine Charakter des weiblichen Geistes ist also: Ein stilles Bilden in sich selbst zur Verschönerung der innern Welt. Hiezu ist die ganze Natur im Weibe eingerichtet.

Carus, Psychologie Bd. 2. S. 5 ff. „Charakteristik der Seelenart der Geschlechter."

Heinroth, Anthropologie, S. 104 bis 113. „Von den Geschlechtern."

Heydenreich, C. H., Mann und Weib. Ein Beitrag zur Philosophie der Geschlechter. Leipzig, 1797. 8. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

Pockels, C. F., der Mann. Ein anthropologisches Charaktergemälde. 4 Bände. Hannover, 1805 — 1808. gr. 8. 5 Thlr. 16 gr. oder 10 fl. 48 kr. Dessen Versuch einer Charakteristik des weiblichen Geschlechts. 5 Bände. Daselbst, 1791 bis 1802. gr. 8. 7 Thlr. oder 12 fl. 36 kr.

Ramdohr, F. W., Venus Urania. Ueber die Natur der Liebe, ihre Veredelung und Verehrung. 3 Theile. Leipzig, 1798. gr. 8. 6 Thlr. 12 gr. oder 11 fl. 42 kr.

§. 18.

Das Menschengeschlecht.

Der Begriff des Menschen ist mit dem des Individuums und des Geschlechts nicht erschöpft, da der Mensch auch als Gattung erscheint, d. h. nur in, mit und durch Andere seines Gleichen besteht, und damit ein Ganzes, eine allgemeine Einheit ausmacht. Den Inbegriff aller einzelnen Menschen als Gattung nennen wir das Menschengeschlecht. Das generische Merkmal desselben ist die Vernunft, weil sich der einzelne Mensch nur als moralisches Wesen begreifen läßt, kraft seines Charakters als freies oder Vernunftwesen.[1]) Die Vernünftigkeit als ideales Element des Menschencharakters wird aber durch die Einwirkung der Natur als reales Element desselben modificirt, d. i. zu besondern Arten des Vernunft-Werdens und des Vernunft-Seyns, bestimmt. Wir bezeichnen dieselben mit den Namen Volk und Volksthümlichkeit.[2]) Die freithätige Entwickelung des Menschencharakters, wie er sich zunächst im vernünftigen Bewußtseyn und in der Sprache ankündigt, ist von dem Zustande freien Beisammenseyns oder freier Gemeinschaft der Menschenwesen bedingt. Die freie Verbindung der Menschenwesen nach ihrem äußern Freiheitskreise nennen wir Staat;[3]) ihre freithätige Vernunftentwickelung aber Cultur.[4]) Cultur und Staat oder eigentlich Staatsvereine zu gemeinsamer Freiheit, sind die eigentliche Basis des Menschengeschlechts, so wie die Vernunft ihr Princip, in deren freien Entwickelung es seine Bestimmung erreicht. Das Menschengeschlecht als das allgemeine Individuum Mensch im Großen und Ganzen, entwickelt sich aber, wie dieses, auf verschiedenen Lebensstufen, und

erhält auf jeder dieser Stufen eine besondere Erziehung durch sich selbst und durch göttlichen Einfluß. Es giebt demnach für das ganze Menschengeschlecht eine Stufe der Kindheit, wo die Empfänglichkeit des Sinnes, eine Stufe der Jugend, wo die bildende Kraft der Phantasie, eine Stufe des reifern Alters, wo die ordnende Thätigkeit des Verstandes, und eine letzte des vollendeten Lebens, wo die einigende Macht der Vernunft vorherrscht und den Charakter des Lebens bestimmt. Demnach begegnen wir in der Entwickelungsgeschichte des Menschengeschlechts zuerst einem sinnlichen Kinderleben, wo sich der einzelne Mensch zuerst sinnlich und für die Sinnenwelt bildet: patriarchalische Zeit der mosaischen Urkunde; dann begleiten wir das Geschlecht von seiner Wiege in die Spielräume seiner Jugend, wo wir bald das Gefühl in Verbindung mit der Phantasie vorwaltend als Religion, im Orient, bald die Phantasie unter dem Gesetze des Maßes, vorwaltend, als wissenschaftlich und künstlerisch bildende Kraft, im Occident bei den Griechen, bald dieselbe Phantasie als Thatkraft in Verbindung mit dem erwachenden Verstande bei den Römern und dem übrigen Europa, endlich in dem letztern den Verstand vorherrschend finden: eine Periode des Völkerlebens, aus welcher wir nicht nur noch nicht herausgeschritten sind, sondern die sich noch nicht einmal vollständig entwickelt hat. Das Vernunftzeitalter liegt noch ferne.

Wachler, L., Lehrbuch der Geschichte. 5te Auflage. Breslau, 1828. gr. 8. XII und 470 S. 1 Thlr. 12 gr. oder 2 fl. 42 kr.

Enthält das vollständige Material der Universalgeschichte und der Hülfs- und Grundkenntnisse des historischen Studiums, rubrikenmäßig hingestellt, und von einem eigenthümlichen kritisch-skeptischen Geiste durchdrungen, der Alles aus dem religiösen Standpuncte würdigt und zum Quellenstudium anleitet. Die besten Bücher sind überall genannt. Aehnlichen Inhalts ist: Schneller, F. J., Der Mensch und die Geschichte. 3 Bändchen. Dresden, 1828. 8. 1 Thlr. 3 gr. oder 2 fl. 3 kr. Das 1ste Bändchen behandelt philosophisch und kritisch das Wesen der Geschichte;

das 2te Bändchen enthält die Erdkunde und Zeitrechnung; das 3te Bändchen die Kritik der Geschichte.

Dresch, L., Lehrbuch der allgemeinen Geschichte, insbesondere Europen's. I. Cursus. Weimar, 1818. gr. 8. XX und 220 S. 12 gr. oder 54 kr. II. Cursus. 2te Auflage. Daselbst, 1824. gr. 8. XX und 378 S. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr. III. Cursus unter dem Titel: Uebersicht der allgemeinen Geschichte, insbesondere Europen's. 3 Bände. 2te Auflage. Daselbst, 1822. gr. 8. LV und 1750 S. 8 Thlr. 12 gr. oder 15 fl. 18 kr.

Bildet einen abgeschlossenen Kreis des historischen Studiums, und ist auf eine, die ganze Welt umfassende Völker- und Staatengeschichte, pragmatisch, in inhaltsreicher Kürze, dargestellt, angelegt. Die Erzählung ist besonders anziehend durch treffliche Schilderungen der Charaktere einzelner Personen und ganzer Völker, und durch schöne, zum Theil unerwartete Bemerkungen und Wahrheiten, die nach der Manier J. v. Müller's und H. Luden's geschickt in die Erzählung verwebt sind.

Pölitz, K. H. L., die Weltgeschichte für Realschulen und zum Selbstunterrichte. 4te Auflage. Leipzig, 1826. gr. 8. X und 214 S. 12 gr. oder 54 kr. Dessen Weltgeschichte oder gedrängte Darstellung der allgemeinen Geschichte. 6te Auflage mit der wichtigsten Literatur. Daselbst, 1829. gr. 8. XX und 520 S. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr. Dessen Weltgeschichte für gebildete Leser und Studirende. 5te Auflage. 4 Bände. Daselbst, 1825. gr. 8. LX und 2190 S. Wohlfeile Ausgabe, 4 Thlr. 16 gr. oder 8 fl. 24 kr.

Bildet wie Dresch, eine Art Cyclus des historischen Studiums. Die Epochen der Völker und Staaten sind als ein Ganzes zur allgemeinen Uebersicht aus dem Standpuncte der Politik und Cultur, mit pragmatischem Geiste in einer edeln und kräftigen stylistischen Form, dargestellt. Der Verfasser behauptet historische Neutralität und hat die wichtigsten Ergebnisse neuer Forschung mit Sorgfalt benutzt.

Luden, H., allgemeine Geschichte der Völker und Staaten. Bd. 1. in 2 Abtheilungen. Alterthum. 3te Auflage. XL

und 650 S. Bd. 2. in 2 Abtheilungen. Mittelalter. 2te Auflage. XXX und 1200 S. Jena, 1827. gr. 8. Wohlfeile Ausgabe. 6 Thlr. oder 10 fl. 48 kr.

Ein historisches Kunstwerk, sowohl in der Methode der Behandlung als in der Manier der Darstellung. Beide bilden einen unauflöslichen Synthetismus. Die Begebenheiten sind nämlich mittelst der stylistischen Form so gestellt, daß man mit und bei der Darstellung der Thatsache, sogleich die Methode des Verfassers und seine eigenthümliche Ansicht bekommt, während andere Historiker zuerst die Thatsachen erzählen oder doch wenigstens bestimmt andeuten, bevor sie darüber ein Urtheil aussprechen. Diese, dem Verfasser eigenthümliche Synthesis, giebt von der einen Seite seinen geschichtlichen Werken theils ein selbstständiges, äußeres Gepräge, theils einen besondern Charakter, der die denkenden, bereits geschichtskundigen Männer im hohen Grade anspricht, weil der Leser durchgehends durch geistvolle, oft überraschende Ansichten angezogen, ja unwillkührlich mit fortgerissen wird.

Müller, J. v., vier und zwanzig Bücher allgemeiner Geschichten, besonders der europäischen Menschheit. 3 Bände. 3te Auflage. Tübingen, 1817. 8. XLVIII und 1630 S. 4 Thlr. oder 7 fl. 12 kr.

Dieses historische Kunstwerk beginnt mit den ältesten Zeiten und geht bis 1783 herab. Nur die Einleitung ist neue Bearbeitung. Das Buch selbst ist 1784 geschrieben. Müller wollte in demselben zeigen, wie der Mensch menschlich ward. Aber er wollte dieß nur zeigen bei den einzelnen Völkern. Allgemeine Resultate aus der Geschichte zu ziehen, war seine Absicht. Darum enthält das Werk mehr den Geist der Geschichte, als die Geschichte selbst. Die Darstellung ist kräftig, gediegen, streng; der Styl körnig, gedrängt, volltönig, tief, in seiner Wortfügung meistens den Römern, besonders Tacitus nachgebildet. Eine Zeile sagt oft mehr, als ganze Seiten andrer Schriften.

Anmerkung 1.

Vermöge des Vernunftcharakters hat das menschliche Geschlecht eine Bestimmung für ein überzeitliches, ewiges Seyn

und Leben. Dieses höhere Seyn offenbart sich uns in der Vernunft als der Grund alles räumlichen und zeitlichen Daseyns, als die höchste Einheit, von welcher alle besondere Erscheinung des Lebens getragen wird, aus welcher dieselbe hervor, und in welche sie zurückgeht. Diese höchste Einheit, dieses höchste Seyn, auf welches die Vernunft hinweiset, ist Gott. Die Idee Gott ist in uns das Element des freien, ewigen Lebens, zu welchem wir, kraft unsrer Vernunft, bestimmt sind, zu welchem uns die Vernunft einführt, zu welchem der Entwickelungskeim in ihr selbst liegt. Die Vernunft verbindet, einiget uns mit Gott, und wir erfahren immer mehr von Gott, je mehr wir die Vernunft in uns walten lassen, denn sie ist sein Gesetz, sein Geist. In diesem Geiste erkennen wir, daß unser freies, der Vernunft verbundenes Wesen unsterblich, zu unendlicher Entwickelung mit immer steigender Seligkeit bestimmt ist. Die Quelle und der Keim dieser unendlichen, ewigen Entwickelung ist die Vernunft. Das Menschengeschlecht geht demnach seiner Bestimmung im Raum- und Zeitleben nur entgegen; die Erreichung dieser Bestimmung liegt in der Sphäre eines überzeitlichen, ewigen Lebens. Die Bedingung zur Erreichung desselben ist die Lösung der Vernunft-Aufgabe oder die Realisirung der Idee der Menschheit. Schneller, F. J., Der Mensch und die Geschichte. 3 Bändchen. Dresden 1828. 8. 1 Thlr. 3 gr. oder 2 fl. 3 kr.

Anmerkung 2.

Ein Volk ist ursprünglich nichts anders als eine in's Große erweiterte Familie, eine Menschenmenge, die durch Abstammung und daher auch durch Körper- und Geistesbildung, durch Sprache, Sitten, Gewohnheiten, Neigungen ꝛc. in einer natürlichen Verwandtschaft stehen. Empirisch bildet sich aus mehrern zunächst verwandten Familien erst ein Volksstamm, dann aus Volksstämmen ein ganzes Volk (eine Nation). Daß nun ein solches Volk einen Staat bilde, ist allerdings das Natürlichste, und insofern können Volk und Staat als Wechselbegriffe betrachtet werden. Der allgemeine Ausdruck des Volkscharakters nach Abstammung, Sprache und Sitte wird Volksthümlichkeit (Nationalität) genannt. Als solche ist sie die zeitlich objective Darstellung der allgemeinen Menschenvernunft unter der Form des besonderten Volkswesens. Das Volksthum ist also nichts anders als das Menschenthum, modificirt durch das, was einem durch Abstammung, Sprache, Sitte und gemeinschaftlichen Aufenthalt verbundenen Volke ursprünglich eigenthümlich ist. Das Nationelle ist die Verwirklichung der Idee der Menschheit im Raum- und Zeitleben.

Volger, W. F., Anleitung zur Länder- und Völkerkunde. 2 Bände. Hannover, 1820 bis 1821. gr. 8. XII und 642 S. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

Enthält in gedrängter Kürze die Resultate aller neuen ethno- und geographischen Forschungen nach Ritter, Guts-Muths, Gaspari, Fabri, Stein ꝛc. in planvoller Ordnung, klarer Darstellung und anziehender Mannigfaltigkeit.

GutsMuths, J. C. F., kurzer Abriß der Erdbeschreibung. 2te Auflage. Leipzig, 1823 gr. 8. XV und 530 S. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr. Dessen Lehrbuch der Geographie. 2 Abtheilungen in 4 Bänden. 2te Auflage. Leipzig, 1818 bis 1826. gr. 8. XXXII und 2200 S. Herabgesetzter Preis. 3 Thlr. 12 gr. oder 6 fl. 18 kr.

Beide Werke zeichnen sich eben so sehr durch geographische Kritik, als durch schöne Ordnung aus. Das Bild der Erde ist möglichst bestimmt aufgefaßt und ihre Natureigenheiten in sachreicher Kürze treu dargestellt; die Schilderungen der allgemeinen Physiognomik der Länder und Völker, letztere nach Wohnsitz, Abstammung, Sprache, Körper- und Geistesbildung, Charakter und Culturstufe, Kleidung und Wohnung, Beschäftigung, Verfassung und Religion, sind eben so trefflich als genau.

Zimmermann, E. A. W., die Erde und ihre Bewohner nach den neuesten Entdeckungen. 2te Auflage. 18 Bändchen. Stuttgart, 1823. gr. 8. LXII und 3472 S. 4 Thlr. 10 gr. oder 8 fl.

Dieses klassische Werk stellt die ganze Ausbeute, die der Eifer, die Aufopferungen und der Beobachtungsgeist so vieler ausgezeichneten Reisenden, besonders neuerer Zeit, der Erd- und Völkerkunde gewährt, nach einer gründlichen Prüfung, frei von einer streng wissenschaftlichen Form, aber in steter Beziehung auf ethnologische und politische Ideen, auf eine unterhaltende Weise dar.

Anmerkung 3.

Der Staat als die organische Form des Zusammenbestehens vernünftiger Individuen ist Naturzweck des Menschengeschlechts. Die Bestimmung des Menschen liegt nämlich, vermöge seiner sinnlich-geistigen Natur, theils im Sinnlichen, d. h. im Physischen, theils im Uebersinnlichen, d. h. im Moralischen. Als Sinnenwesen strebt der Mensch nach Wohlfahrt oder Glückselig-

keit, d. i. nach einem von äußern und zufälligen Umständen (dem Glücke) abhängigen Zustande des möglich höchsten Sinnengenusses. Als Vernunftwesen strebt er nach Seligkeit, d. h. nach einem von ihm selbst und allein (der Freiheit) abhängigen Zustande der Seelenruhe. Der Mensch muß darum auch außer sich nach einer solchen Ordnung der Dinge trachten, in welcher das Moralische unbedingt herrschend, mithin alles Physische demselben unterworfen, also nach einer sittlichen Weltordnung. oder im Geiste des Christenthums, nach dem Reiche Gottes, wiefern Gott als Urheber aller Natur- und Sittengesetze, aller Wahrheit und Güte, moralischer Weltregent ist. Die Idee des Sittlich-Guten in dem äußern freien Wirkungskreise des Menschen kann aber nur durch die Rechtsidee verwirklicht werden, weil diese nach der ursprünglich gesetzmäßigen Einrichtung unsers Wesens, das Ideal für den äußern, freien Wirkungskreis des Menschen oder des Staatslebens ist. Die Verwirklichung der Rechtsidee ist daher der nächste und unmittelbare Zweck des Staats; einmal, weil die Idee des Rechts das Ideal für den äußern freien Wirkungskreis, d. i. in der freien Gemeinschaft und Wechselwirkung sinnlich-vernünftiger Wesen ist; sodann, weil sich das gesammte, sinnlich-vernünftige Leben derselben nur in diesem äußern freien Wirkungskreise, also unter der Herrschaft des Rechtsgesetzes, in seiner ganzen Kraft und Fülle entfalten kann. Da aber das Menschengeschlecht sein ganzes sinnlich-vernünftiges Leben unter der Form des Bürgerthums als rechtlich gestaltetes Volksthum lebt, folglich kein vollkommenes Daseyn desselben möglich wäre, wenn es nicht in, mit und durch den Staat möglich gemacht würde: so kann die Verwirklichung der Rechtsidee nicht als einziger und ausschließlicher Zweck des Staats gedacht werden. Denn die Rechtsidee umfaßt den Staat bloß formal, und schon die wirklichen Staaten haben die Aufgabe gründlicher gelöst. Jeder Staat nämlich, welcher das Geringste für Gewerbe, Volksbildung, Wissenschaft und Kunst thut, geht über den Zweck des Rechtsgesetzes hinaus. Der bloß rechtliche Staat, den Schiller irgendwo eine kernlose Hülse nennt, ist noch nicht die Organisation einer Menschenmenge, er ist nur die Basis, nicht das Princip des organischen Bestehens. Die ursprünglich reale Grundlage des Staats zeigt, daß die Rechtsidee nicht der absolut-positive Zweck des Staates seyn könne. Denn der eigentliche Grund, daß die Menschen zu einem rechtlichen Wirkungskreise (einer Rechtsgesellschaft) mittelst eines Freiheitsaktes (als der ursprünglich idealen Grundlage des Staats) sich verbinden, ist ihr natürlicher Trieb und das daraus hervorgehende Streben nach Glückseligkeit und Seligkeit. Die beharrliche Verwirklichung des Rechtsgesetzes (als ihres Gesellschaftzweckes) durch gemeinschaftliche Thätigkeit, vermöge wechselseitiger Rechte und Pflichten (freier Willenseinigung), ist ihnen dabei die bloße äußere Bedingung der Möglichkeit zur organischen Entwickelung jener Bestrebungen.

strebungen. Der wahre Staat in materialer und formaler Vollendung, wird sonach nur vollkommen begriffen, wenn er gedacht wird als die organische Form des Menschengeschlechts, in welcher das Volksleben, nach den Forderungen der Entwickelungsgesetze der Menschheit, den höchsten physischen Wohlstand (Glückseligkeit) und das Ideal der vollendeten Sittlichkeit (Seligkeit), unter der Herrschaft der Rechtsidee, zu erreichen hat. Der Staat ist also die Hülle oder äußere Form des Geistes eines Volks, welcher die ganze Staatsform nach dem Gesetze der allgemeinen Naturorganisation zu einem vollendeten Organismus entwickelt, in welchem alle einzelne Theile zugleich Zweck und Mittel sind, ähnlich seinem Urtypus: dem innig verbundenen leiblichen und geistigen Organismus des Menschen, in welchem sich gleichfalls jedes Vermögen nach Vorstellung und Bestrebung als Mittel (als Werkzeug und Organ) und zugleich als Zweck zu allen übrigen verhält (§. 6. und 7.).

Empirisch und philosophisch voll neuer und geistreicher Ideen begründen den Begriff des Staats: Raumer, F. v., über die geschichtliche Entwickelung der Begriffe von Recht, Staat und Politik. Leipzig, 1826. 8. 1 fl. 48 kr. Hüllmann, K. D., Urgeschichte des Staats. Königsberg, 1817. gr. 8. 18 gr. oder 1 fl. 21 kr. Ancillon, F., über die Staatswissenschaft. Berlin, 1820. gr. 8. 18 gr. oder 1 fl. 21 kr. Einen allgemeinen Umriß des Systems der gesammten Staatswissenschaften, mit den nöthigen historischen und literarischen Nachweisungen, nur Eigenes und Eigenthümliches enthaltend, geben: Jacob, K. H., Einleitung in das Studium der Staatswissenschaften. Halle, 1819. 8. XXVII und 363 S. 1 Thlr. 12 gr. oder 2 fl. 42 kr. Pölitz, K. H. L., Grundriß für encyklopädische Vorträge über die gesammten Staatswissenschaften. Leipzig, 1825. gr. 8. XVI und 308 S. 1 Thlr. 4 gr. oder 2 fl. 6 kr. Ausführlichere Lehrbücher über den Staat sind: Pölitz, K. H. L., die Staatswissenschaften im Lichte unserer Zeit dargestellt. Leipzig, 1823 bis 1824. 1—3. Bd. 2te Auflage. 1827. gr. 8. LX und 1880 S. 7 Thlr. 12 gr. oder 13 fl. 30 kr. Bd. 1. Natur- und Völkerrecht, Staats- und Staatenrecht und Politik. Bd. 2. Volkswirthschaft und Polizeiwissenschaft. Bd. 3. Geschichte des europäischen Staatensystems aus dem Standpuncte der Politik. Bd. 4. Staatenkunde und öffentliches positives

Staatsrecht (Constitutionsrecht). 2te Auflage. 1828. XX und 780 S. 2 Thlr. 2 gr. oder 3 fl. 42 kr. Bd. 5. Praktisches europäisches Völkerrecht, Diplomatie und Staatspraxis. 2te Auflage. 1828. XVI und 372 S. 1 Thlr. 12 gr. oder 2 fl. 42 kr. (Stellt die gesammten Staatswissenschaften nach ihrem ganzen Kreise und nach ihrem innern Zusammenhange, so wie nach ihrem neuesten Anbaue und auf der gegenwärtigen Stufe ihrer Bildung und Reife in dogmatischer, historischer und literarischer Hinsicht dar. Jeder Band ist auch einzeln zu haben). — Mehmel, G. E. A., die reine Staatslehre. Erlangen, 1815. gr. 8. XIV und 600 S. 2 Thlr. 12 gr. oder 4 fl. 30 kr. (Versucht Fichte's Ideen über Recht und Staat in dessen Naturrecht, 2 Theile. Jena, 1796 bis 1797. Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters. Berlin, 1806. Staatslehre. Berlin, 1820, weiter auszuführen und das ideale Recht, den absoluten Vernunftstaat, dem positiven Rechte, dem empirischen Staate, anzunähern). — Wagner, J. J., der Staat. Würzburg, 1815. gr. 8. XVI und 398 S. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl. (Ein geniales und originelles Werk, den Staat aus dem Geiste der Weltgeschichte als organische Entwickelung der Idee der Menschheit im geordneten Leben der Völker darstellend). — Jacob, L. H., Grundsätze der Nationalökonomie oder Theorie des Nationalreichthums. 3te Auflage. Halle, 1825. gr. 8. 3 Thlr. oder 5 fl. 24 kr. Soden, J., die Staatshaushaltung. Erlangen, 1812. gr. 8. VI und 94 S. 9 gr. oder 40 kr. Dessen Nationalökonomie. Leipzig, Aarau und Nürnberg, 1805 — 1824. gr. 8. Bd. 1 — 3. System der gesammten Nationalökonomie. Bd. 4. Uebersicht des Systems. Bd. 5. Finanzwissenschaft. Bd. 6. Staatsnationalwirthschaft. Bd. 7. Polizeiwissenschaft. Bd. 8. Staatsnationalbildung. Bd. 9. Staatsadministration. 12 Thlr. 6 gr. oder 22 fl. Lotz, J. F. E., Handbuch der Staatswirthschaftslehre. Bd. 1. Volkswirthschaft. Bd. 2. Staatswirthschaft. Bd. 3. Finanzwissenschaft, Erlangen, 1822 bis 1823. gr. 8. LIV und 1397 S. 7 Thlr. 18 gr. oder 11 fl. 48 kr. (Jacob, Soden und Lotz gebührt das große Verdienst, die Volkswirthschaft von der Staatswirthschaft getrennt und sie als eine selbstständige Wissenschaft

begründet zu haben. Jacob und Lotz halten sich dabei weit näher an der Erfahrung und den Ergebnissen des wirklichen Lebens, als Soden, der sein sonst so vortreffliches Werk in eine metaphysisch-poetische Hülle gekleidet). — Die wichtigsten Ideen der Alten über Recht und Staat sind vorzüglich in Plato's und Aristoteles politischen Werken enthalten: Plato, Republik oder Unterredungen vom Gerechten. In X Büchern; deutsch von F. C. Wolf. 2 Bände. Altona, 1797. gr. 8. 2 Thlr. oder 3 fl. 36 kr. Dasselbe deutsch von G. Fähse mit (antiquarischen historischen und philosophischen) Erläuterungen. 2 Bände. Leipzig, 1800. gr. 8. 2 Thlr. 20 gr. oder 5 fl. 6 kr. Plato, Unterredungen über die Gesetze. In XII Büchern; deutsch mit Anmerkungen von J. G. Schultheß. 2 Bände. Zürich, 1785 bis 1787. gr. 8. 2 Thlr. oder 3 fl. 36 kr. (Platon's Republik, sein Hauptwerk, enthält das Ideal des vollkommenen Staats mit geistvollen Ideen über Moral, Religion und Pädagogik. Platon's Gesetze ist für die Staats-Erziehung ein klassisches Werk. Alles ist hier auf das Leben, auf die Einrichtung eines wirklichen Staates angelegt). Eine Art Erläuterungsschrift der Platonischen Politik ist, geistvoll und ideenreich: Köppen, F., Politik nach Platonischen Grundsätzen mit Anwendung auf unsre Zeit. Leipzig, 1818. gr. 8. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl. — Aristoteles, Politik und Fragment der Oekonomik. VIII Bücher; deutsch mit Anmerkungen und einer Analyse des Textes von J. G. Schlosser. 3 Bände. 2te Auflage. Leipzig, 1812. gr. 8. 2 Thlr. 12 gr. oder 4 fl. 30 kr. Dasselbe deutsch von Chr. Garve mit Anmerkungen und Abhandlungen von J. G. Füllleborn. 2 Bände. 4te Auflage. Leipzig, 1821. gr. 8. XXII und 690 S. 2 Thlr. oder 3 fl. 36 kr. (Ein vollständiges System der Staatsweisheit des ganzen Alterthums, das allgemeine Privat- und Staatsrecht enthaltend, aber nur nicht genug aus den ersten Gründen hergeleitet. Aristoteles befaßt sich nicht mit Idealen, wie Plato, und belegt Alles mit treffenden Thatsachen aus der Erfahrung).

Anmerkung 4.

Unter Cultur verstehen wir theils die eigenthümliche Art und Weise (die Form) der Entwickelung und Ausbildung der

gesammten sinnlichen und geistigen Anlagen, Vermögen und Kräfte bei sinnlich-vernünftigen Wesen; theils den erreichten Grad dieser Entwickelung und Ausbildung eines Individuums und Volkes. Der menschliche Organismus vereinigt nämlich in sich ein System von sinnlichen und geistigen Anlagen, Vermögen und Kräften. Wieferne dieselbe Perfectibilität besitzen, entwickelt und bildet sie der Mensch unter dem vielseitigsten Einflusse der Natur und des Geistes, vermöge eines ihm ursprünglich einwohnenden ideellen Bildungstriebes. Damit sucht er die ursprüngliche Bestimmtheit seines gesammten Seyns und Werdens real darzustellen. Diese Verwirklichung des idealen Seyns und Werdens des Menschen nennen wir eben Cultur. Sie ist nach der verschiedenartigen Aeußerung der menschlichen Thätigkeiten im Vorstellen und Bestreben, theils sinnliche und technische, theils geistige (wissenschaftliche), künstlerische, sittlich-religiöse und bürgerliche Cultur. Durch die Gesammtwirkung der Cultur entsteht die Volksthümlichkeit und der Volkscharakter, weil jedem selbstständigen Volke gewisse eigenthümliche Bedingungen der Cultur nach Boden, Klima, Abstammung, Sprache, Lebensweise, Verfassung, Religion, Erziehung und Schicksalen zukommen, die auf diese Weise bei andern Völkern nicht getroffen werden, und die eben in ihren Folgen und Wirkungen das Unterscheidende des Charakters des einen Volkes von jedem andern vermitteln.

Bruns, P. J., allgemeine Literärgeschichte. Helmstädt, 1804. gr. 8. XVI und 262 S. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

Nach der Zeitfolge in kurze Aphorismen gefaßt, reichhaltig mit Angabe der vorzüglichsten Literaturwerke.

Förster, K., Abriß der allgemeinen Literaturgeschichte. 2 Bändchen in 4 Abtheilungen. Dresden, 1828. 8. 1 Thlr. 10 gr. oder 2 fl. 36 kr.

Reich an Andeutungen und Winken, in einer klaren, gedrängten Darstellung. Die Urtheile sind gesund und historisch wohlbegründet.

Wachler, L., Grundriß der Geschichte der Literatur. Leipzig, gr. 8. (Erscheint nächstens.) Dessen Handbuch der Geschichte der Literatur. Zweite Umarbeitung. 3 Theile in 4 Bänden. Leipzig, 1822 bis 1824. gr. 8. XXVI und 1356 S. 9 Thlr. 20 gr. oder 17 fl. 42 kr.

Wachler übertrifft an philosophischer Behandlung und gedrängter, energischer und gediegener Darstellung Alles,

was bisher in der Literaturgeschichte geleistet worden. Er hat einen großen Reichthum literarischer Massen und doch im Ganzen nur das Vorzüglichere und Gediegenere, zusammengedrängt; die neuern Ergebnisse literarischer Forschungen sorgfältig benutzt, und sein Urtheil kurz, bestimmt, das innerste Leben treffend, ausgesprochen. Der Verfasser giebt in jeder Periode zuerst eine allgemeine analytisch-synchronistische Uebersicht (Unterscheidender Charakter und Geist des Zeitalters; Gränzen der wissenschaftlichen und ästhetischen Bildung, Denkart, Staatsverfassung, Religion, Erziehung, Schulen; Einfluß des vorhergehenden Zeitalters auf das gegenwärtige, Vergleichung zwischen beiden, ihre Abweichung) hierauf folgt die ethnographische Geschichte der literarischen Bildung der einzelnen Nationen, und die Geschichte der einzelnen Wissenschaften in systematischer Ordnung mit Angabe der merkwürdigen Gelehrten und ihrer bedeutendsten Schriften nebst Beurtheilung ihres Werthes, in steter Beziehung auf den vorausgeschickten analytisch-ethnographischen Abriß. Der Verfasser vereinigt also Analyse, Synthese und Ethnographie.

§. 19.

Die Menschheit.

Das Menschengeschlecht ist die aus Volk, Familie und Einzelne bestehende Intelligenz der Erde; die zwei ersten Formen sind der gesellige Geschlechts-Mensch (Mann und Weib), die letzte der Individual-Mensch (Mann oder Weib). Der generische Charakter des Menschengeschlechts ist die Vernunft (§. 18.). Als einwohnend dem ganzen Geschlechte und dasselbe zu einem Ganzen und zur Einheit verbindend, ist sie das Princip der Entwickelungs- und Bildungsform desselben. Das Eigenthümliche dieser Form des menschlichen Seyns und Werdens besteht in der Bestimmung des Menschen für ein überzeitliches, ewiges Seyn und Leben (§. 18. Anmerk. 1.). Wir nennen diese ideale Bildungsform oder die Bestimmung unsers Geschlechts, aus der natürlichen Gebundenheit (Naturnothwendigkeit) in die freie Selbstbestimmung (Freiheit) überzugehen, die Menschheit. Die Idee der

Menschheit ist das der Menschennatur in der Vernunft einwohnende ideale Bildungsprincip, welches die allgemeine Form des Menschenlebens bestimmt; denn wie bei der Bildung des individuellen Organismus des Menschen die Idee desselben als zum Grunde liegend betrachtet werden muß (§. 15. Anmerk. 1.): so muß auch der Ausbildung des Menschengeschlechts zur Menschheit die Idee derselben als zum Grunde liegend betrachtet werden. Die Menschheit an und für sich in ihrem reinen Seyn ist die ideale Menschheit; die Menschheit in ihrem allmähligen Werden zum Daseyn ist die reale Menschheit. Die ideale Menschheit ist das Leben des Menschengeschlechts nach seinem materiellen Gehalte. Die Materie des allgemeinen Menschenlebens aber ist das, im Bewußtseyn des Menschen ursprünglich verknüpfte ideal-reale Wirkungsvermögen desselben (§. 9.). Die reine Menschheit ist der Realgrund des allgemeinen Menschencharakters, der wahren menschlichen Cultur, und das oberste Kriterium zur richtigen Würdigung des Entwickelungsganges des Menschengeschlechts. Die reale Menschheit ist das Leben des Menschengeschlechts nach seinem formalen Gehalte. Die Form des allgemeinen Menschenlebens aber sind die, aus dem Familien- und Volksleben erwachsenen geselligen Menschen-Vereine, basirt auf die jedesmal erreichte Stufe der Entwickelung und Ausbildung der gesammten sinnlichen und geistigen Anlagen der Individuen und Völker. Die empirische Menschheit ist das Leben der Familien und Völker in der Weltgeschichte. Diese aber ist eine Stufenfolge von Versuchen des Menschengeschlechts, nach dem Urtypus seines Seelenlebens, die Idee der Menschheit in allen Richtungen des Menschenlebens zu realisiren, um zur Vollendung der Idee zu gelangen. Jene Richtungen des gesammten Menschenlebens sind so viele, als das Menschengeschlecht Anknüpfungspuncte seines Seyns und Werdens hat. Nach der Urform der Thätigkeiten des Ichs nun unterscheiden wir nothwendig ein Außer-uns (die Natur), ein In-uns (den Menschen), ein Ueber-uns (die höchste Einheit, Gott). Das Menschengeschlecht ist daher geknüpft an die Natur, [1]) an seine

eigene Gattung vermöge seiner Zeitentwickelung und deren organische Form: den Staat (§. 18.), und an die Gottheit.[2])

Anmerkung 1.

Der Mensch ist einerseits ein organisches Naturproduct und ursprünglich an die Natur geknüpft (§. 6.). Sie ist das organische Element, in der er lebt, erzeugt, ernährt und entwickelt wird. Er kann und darf sich also nicht von ihr trennen; aber er soll ihr frei gegenüber stehen, d. h. er soll in Einstimmung mit ihr leben; er soll als Vernunft- oder Geistesweſen im freien Wechselverkehre mit der Natur, Freiheit des Daseyns gewinnen. Der Mensch muß darum die Natur richtig zu begreifen und zu beherrschen streben, um sich von der Herrschaft der Naturnothwendigkeit los zu machen: von der Herrschaft seiner eigenen Natur, damit er weise werde, und von der Herrschaft der äußern Natur, damit er klug werde. Die Befreiung des Menschen von der Gewalt der Naturnothwendigkeit und die Geltendmachung der Freiheit in seinem Leben, wird Bildung genannt.

Das Natur- und Menschenleben hat eine gemeinschaftliche Basis. Die sämmtlichen besondern Erscheinungen des Lebens in den verschiedenen Kreisen des Daseyns sammt ihrem Grunde beruhen auf einer eigenthümlichen Kraft der Erregung. Kraft ist der innere Grund alles Seyns und Wirkens; Erregung ist Thätigkeit, sowohl in den Phänomenen des äußern als des innern Lebens, bedingt durch äußere Reize und innere Fähigkeit auf die Reize zurück zu wirken. (§. 6. Anm. 3.) Je größer die Kraft der Erregung, desto höher steht das Leben. Es giebt also eine gewisse Intension des Lebens: Energie, die eine gleich große Extension desselben, Wirksamkeit, zur Folge hat. Am höchsten ist die Kraft der Erregung im Menschen gesteigert. Nur Krankheit lähmt diese Kraft; die Krankheit aber ist die Folge gemißbrauchter Freiheit. Die Freiheit unter der Leitung der Intelligenz steigert das Leben des Menschen zur vollen Gesundheit, und nur in diesem Zustande kann das ganze Maß der menschlichen Kräfte erscheinen, deren Centralpunct das Leben selbst, die Kraft der Erregung ist. Da dieses nun in das Nervenleben niedergelegt, und das Nervenleben die Basis (nicht das Princip) des Anschauens und Erkennens eben so wie des Wollens und Wirkens ist: so folgt, daß das Menschenleben mit dem Naturleben in Wechsel-

beziehung und Wechselerregung steht, daß folglich das Leben allgemein und in gewisse Erregungskreise vertheilt ist. Vgl. Heinroth, Anthropologie S. 197—254. „Beziehung der Menschheit auf die Natur." Ritter, C., die Erdkunde im Verhältnisse zur Natur und zur Geschichte des Menschen. 1ster und 2ter Band. 2te Auflage. Berlin, 1822 bis 1825. (Versucht die allgemein wichtigsten, geographisch-physikalischen Verhältnisse der Erdoberfläche in ihrem Naturzusammenhange zu zeichnen, insbesondere als Vaterland der Völker in dessen mannigfaltigsten Einflusse auf körperlich und geistig sich entwickelnde Menschheit. Daraus geht der innigste Zusammenhang der Völkergeschichten mit der lebenden Natur hervor, indem von der einen Seite eine unabwendbare Abhängigkeit von derselben sich zeigt, die um so fesselnder ist, je näher der Mensch noch dem bewußtlosen Zustande steht und die Völker als Horden leben; von der andern Seite dagegen ein immer fortschreitendes Freiwerden der Culturvölker von den in gleicher Progression immer mehr und mehr zurücktretenden Bedingungen der vaterländischen Naturen sichtbar wird. Damit erhalten die Begriffe von Vaterland und Volk in ihrer bestimmten Individualität und Mannigfaltigkeit, von der Seite der Natur aus betrachtet, ihre Begründung. Denn nur der Einklang zwischen Volk und Vaterland, zwischen Stellung des Staats zur Natur wie zum Menschenleben, oder zur Physik und Politik, hat eben von der einen Seite her in der Weltgeschichte, das Blühen der Völker und Staaten bedingt und gefördert).

Anmerkung 2.

Die Entwickelung des Menschengeschlechts zur Freiheit hängt am meisten von dem Einflusse des Göttlichen ab. Das Verhältniß zwischen Gott und der Menschheit muß aber ein freies, also ein von der Vernunft begründetes seyn: denn die Vernunft ist das organische Mittelglied zwischen Natur und Geist, Welt und Gott. Wir nennen dieses höchste Verhältniß Religion. Der Keim zur Religion liegt in allen Menschenwesen, folglich im Menschengeschlechte überhaupt. Er zeigt sich in einer gewissen Sehnsucht nach unendlicher Liebe als religiöser Trieb, und in einem eigenthümlichen Sinne für diesen Trieb: dem Glauben (§. 16. Anm. 4). Mit der Sehnsucht nach der höchsten Liebe und mit dem Glauben als dem religiösen Sinne,

ist die Anlage zur Religion gegeben, die nichts anders als das Festhangen, das Gebundenseyn des Gemüths an die Gottheit durch den Glauben ist. Der Glaube, wie die Vernunft, ist aber nur der Sinn oder die Empfänglichkeit des Gemüths für die höchste Einheit mit dem göttlichen Wesen. Mit dem Keime zur Religion im Glauben als der noch unentwickelten Vernunft, ist darum die Religion noch keineswegs selbst gegeben. Vielmehr bedarf der religiöse Sinn im Menschen, vermöge seiner perfectibeln Natur, der Erregung, aber solcher, die nicht von der Welt, sondern vom Geiste herstammt. Bedingung derselben ist die Offenbarung, aber nicht eine Offenbarung aus der Natur, welche nur das individuelle, selbstische Leben des Menschen entwickelt, sondern eine Offenbarung des Geistes von seinem ursprünglichen Seyn und Wesen, welche allein das Geistige und Göttliche im Menschen aufzuschließen vermag. Religion und Offenbarung stehen demnach zu einander in nothwendiger Wechselbeziehung, und zwar wie das Auge zum Licht. Die Religion ist das Verhältniß, in welches sich der Mensch zur Gottheit setzt oder setzen soll: das freie Hinwenden des Menschen zur Offenbarung; die Offenbarung ist das Verhältniß, in welches sich Gott zu den Menschen gesetzt hat. Nur die Offenbarung, nicht die Religion, kann dem Menschen gegeben werden; die letztere ist das Werk seines eigenen Strebens, seiner eigenen freien Richtung, aber freilich nur nach dem Gegenstande, der in und mit der Offenbarung gegeben. Die höchste Offenbarung ist das Christenthum und Jesus Christus der Grund- und Schlußstein aller Offenbarung. Die christliche Religion ist ein Ideal der freien Verbindung Gottes mit der Menschheit. In dem reinen Christenthume ist für unsre Vernunft theoretisch und praktisch die höchste denkbare Idee aufgeschlossen, höher als irgend eine Philosophie sie je aufgestellt: die Idee der Einigung des Menschengeschlechts durch Jesum Christum mit dem ewigen Vater, kurz, die Idee vollendeter Ausgleichung und Einheit (Versöhnung) des gefallenen sündigen Geschlechts mit Gott als tiefster Grund und höchstes Ziel der Vernunft, woraus ewiges Seyn und Leben quillt. Das Christenthum ist insofern Urtypus der Menschheit selber und trägt den Charakter einer Universal-Religion an sich.

Die Vernunft ist zwar nicht die Quelle, aber doch der Sinn und der Probierstein aller Offenbarung. Uebernatürlich muß alle Offenbarung seyn, denn sie offenbart ja eben nur das, was über alle Natur ist: den Geist; aber nicht übervernünftig: denn der Glaube, an den sich die Offenbarung ursprünglich wendet, ist eben die noch unentwickelte Vernunft, diese aber der zum Bewußtseyn gekommene Glaube. Das Ziel aller Offenbarung ist Gottes-Er-

kenntniß; nur die Vernunft aber kann Gott erkennen. Der Zweck aller Offenbarung ist daher: den Glauben zur Vernunft zu entwickeln, denn der Glaube ist der Fruchtkeim der Vernunft. Nicht aus Sinn und Verstand stammt die Vernunft, sondern aus dem Glauben. Jene sind bloß Empfänglichkeiten für das Endliche, aber der Glaube ist die Empfänglichkeit für das Unendliche. Der Glaube ist das Element der Vernunft. Aber wie der Keim nicht ohne den Reiz des Lichts aufgehen und Frucht bringen kann: also kann sich auch nicht der Glaube ohne das Licht der Offenbarung zur Vernunft entfalten. Wie sich die Blume nach dem Lichte sehnt und wendet, so sehnt sich die Vernunft nach der Offenbarung, in der Offenbarung aber nach Gott. Die Philosophie ist eigentlich diese Sehnsucht, und wird sich als solche erkennen, wenn sie sich selbst recht versteht. Die Anlage dazu beruht auf dem Glauben, der Glaube aber gedeiht nur im rein erhaltenen oder geläuterten Gemüthe. Darum ist Reinheit des Herzens die erste und letzte Bedingung zu der Wissenschaft der Ideen. Vgl. Heinroth, Anthropologie S. 309—366. „Beziehung des Menschengeschlechts auf ein Höchstes."

Suabedissen, D. T. A., Philosophie und Geschichte. Leipzig, 1821. gr. 8. IV und 51 S. 6 gr. oder 27 kr.

Entwickelt das Verhältniß zwischen idealer und realer Menschheit sehr klar und scharfsinnig. Beide stehen in inniger Einstimmung und Wechselwirkung. Die ideale Menschheit, in der wissenschaftlichen Constructions-Philosophie, ist die Entwickelung des Menschenlebens im Bewußtseyn; die reale Menschheit, in der wissenschaftlichen Constructions-Geschichte, ist die Entwickelung des Menschenlebens im Seyn und Werden.

Carus, F. A., Ideen zur Geschichte der Menschheit. Leipzig, 1809. gr. 8. VIII und 336 S. 1 Thlr. 3 gr. oder 2 fl. 24 kr.

Selbstständige und scharfsinnige Entwickelung des Begriffs der Menschheit nach der genetisch-historischen Methode, und einer pragmatischen Geschichte derselben, nebst

Kritik der Vorstellungen, die sich Andere von einer solchen Geschichte gemacht.

Herder, J. G., Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Mit einer Einleitung von H. Luden. 2 Bände. 2te Auflage. Leipzig, 1821. gr. 8. LXX und 949 S. 2 Thlr. 16 gr. oder 4 fl. 48 kr.

Behandelt mit umfassendem, genialem Geiste die Geschichte der Menschheit als Entwickelungsgeschichte der Naturkräfte des Menschen nach Klima, Anbau, Erdveränderung auf den verschiedenen Stufen der Cultur. Die Grundidee dabei ist, wie von einem rohen physischen Zustande aus, sich das menschliche Vernunftleben fortschreitend entwickelt habe. Das groß gedachte, groß angelegte und klassische Werk beginnt daher mit dem Verhältnisse des Menschen zum Universum und der Erde, analysirt die menschlichen Anlagen und schildert den Urzustand des Menschengeschlechts. Dann verfolgt es in philosophischen Betrachtungen und Entwickelungen die Hauptmomente der empirischen Geschichte und weiset darin die Bildung zur Menschheit und ihre Entwickelungsstufen an dem Leben der alten Völker nach, deren Charakter scharf aufgefaßt, doch nicht ohne Lieblingshypothesen in Hinsicht des physischen Menschen, seiner Anlagen und Verhältnisse. Herder wollte auf diese Art eine Philosophie aus der Geschichte mittelst Philosophie über die Geschichte geben.

§. 20.

Höchste Bestimmung des Menschengeschlechts.

Das Element des Menschengeschlechts ist die Vernunft, diese aber die Quelle und der Keim einer unendlichen, ewigen Entwickelung für ein überzeitliches, ewiges Seyn und Leben (§. 18. Anmerk. 1.).[1]) Die Bedingung der Entwickelung des Menschengeschlechts zur Freiheit ist die Lösung der Vernunftaufgabe oder die Realisirung der Idee der Menschheit (§. 19.). Der Grund und Boden, auf welchem dieses Problem gelöst werden soll, ist die Zeit als Element der Menschengeschichte, denn diese ist eine Stufenfolge von Versuchen des Menschengeschlechts, die Idee der Menschheit zu realisiren. Die Geschichte

unsers Geschlechts ist also eine Entwickelungsgeschichte, oder bestimmter, eine Erziehungsgeschichte der Menschheit, wie dieß die Anlagen und der Läuterungsproceß der Bildung beweisen. Das Menschengeschlecht hat daher auch eine Bestimmung. Schon Lessing sagt (Erziehung des Menschengeschlechts §. 82.): „Die Erziehung hat ihr Ziel bei dem Geschlechte nicht weniger, als bei dem Einzelnen. Wer erzogen wird, wird zu Etwas erzogen.“ Das Menschengeschlecht muß sich, gemäß den Gesetzen seiner organischen Vernunftentwickelung, allmählig in der Zeit zu einem Ganzen gestalten, weil die bildende Kraft, aus welcher es hervorgeht, nicht anders als nach der Idee eines organischen Ganzen gestalten kann.[2]) Die aufeinander folgenden Geschlechter der Menschen müssen ihre Kräfte immer mehr und höher entwickeln, bis es zuletzt einer Generation gelingt, in vollendeter Bildung als Einheit der Erde Intelligenz dazustehen. Aber diese organische Entwickelung des Menschengeschlechts in der Zeit ist nicht seine eigenste, letzte und höchste Bestimmung. Diese hat ein höheres Ziel als die Vollendung in der Zeit: den Zweck für ein überzeitliches, ewiges Seyn und Leben. Die organische Vernunftentwickelung in der Zeit ist bloß Aufgabe und Bestimmung der realen Menschheit; die Vernunftentwickelung für ein überzeitliches ewiges Seyn und Leben aber ist Aufgabe und Bestimmung der idealen Menschheit. Als solche soll der Mensch das ewige Wesen eines göttlichen Seyns empfangen, dessen Keim in der Vernunft liegt, von welcher sich erfüllen und durchdringen zu lassen der Mensch unaufhörlich aufgefordert wird durch den Glauben als religiöse Vernunftanlage und durch die Offenbarung als Gottesgeist, der unmittelbar durch den Glauben zu dem Menschen spricht (§. 19. Anmerk. 2.). Religion also, d. i. das Hangen und Haften am Höchsten, an Gott, dem das gefallene Menschengeschlecht durch seinen Sohn geheiligt ist, und den es erst durch ihn kennen gelernt hat als die ewige Liebe; Religion als das liebende Aufblicken des Menschengeschlechts zum himmlischen Vater, mit reiner Lostrennung des Herzens von der Welt: das

ist die höchste, ewige Bestimmung des Menschen und seines ganzen Geschlechts. Damit nur gelangt das Menschengeschlecht zu seiner Vollendung: zur Einheit mit sich selbst und zur Einigung mit dem ewigen Vater, zur vollendeten Ausgleichung und Einheit mit Gott als tiefster Grund und höchstes Ziel der Vernunft, woraus ewiges Seyn und Leben quillt (§. 19. Anmerk. 2.).[3])

Anmerkung 1.

Die Vernunft ist das einzige Organ der Erkenntniß des Göttlichen und unsrer Beziehung auf dasselbe. Als eines unmittelbar nicht auf die Welt, sondern auf ein übersinnliches, ewiges Seyn und Leben gerichteten Organs, erkennt die Vernunft jenes Seyn als das Reale in aller Realität, als den innern Grund und die Urquelle alles Natur- und Menschenlebens, das sich darauf als auf seine höchste Einheit bezieht (§. 8.). Die Vernunft ist also das unmittelbare Organ für den Geist, für das Göttliche, für das Seyn und Wesen Gottes selber. Sie ist stets von dem Wesen des göttlichen Geistes erfüllt, wenn der Mensch sich nicht von der Welt und ihrem Wesen binden und zerstreuen läßt. Da aber der Mensch in der Welt lebt, in und an der Welt sich bildet, und an sie durch ihre und ihm gemeinschaftliche Kräfte und Gesetze von außen her gebunden ist (§. 19. Anm. 1.): so hängt und haftet er zunächst an der Welt und setzt in sie den Grund und Boden seines Seyns und Werdens, seines Lebens und seiner Bestimmung. So gestellt und gestimmt, so von der Welt angezogen und besessen, ist des Menschen Streben nicht auf den Geist gerichtet, sondern von ihm abgewendet. Vom Geiste aber als der Urquelle alles Seyns und Lebens abgewendet seyn, und zugewendet seyn der Welt, heißt der Naturnothwendigkeit, nicht der Freiheit anhangen. Die bloße Beziehung also des Menschen auf die Welt als etwas Selbstständiges, auf sich Ruhendes, für sich, aus und durch sich Bestehendes, ist Abfall vom Geiste oder von Gott; denn wir setzen die Welt ohne den Schöpfer. Unsre Beziehung auf die Natur wird nur dann rein und geheiligt, wenn wir die Welt als abhängig von und in Verbindung mit Gott betrachten. So lange wir demnach bloß in der Welt stehen mit unsern Sinnen und unserm Verstande als bloße Organe des Sinnlichen, des Weltstoffes: so lange können wir weder das ewige Seyn erkennen, noch mit diesem Seyn, mit dieser höchsten Einheit in Beziehung treten. Nur die Erfassung des übersinnlichen Seyns und Lebens vermöge der Vernunftentwickelung durch Glaube und Offenbarung, führt uns unsrer Vollendung entgegen.

Anmerkung 2.

Die Vernunftentwickelung des Menschengeschlechts erfolgt, wie die physische des Individuums, ja der ganzen Natur

überhaupt, unter der Idee einer Organisation. Den Gang und die Gesetze der Zeit (=Vernunft=) Organismus erkennen wir analog aus denen der räumlichen (Natur=) Organisation: durch die Bildung aus einem Keime, durch die Entfaltung des Keimes mittelst äußerer Reize, durch die Gestaltung von Organen, durch die Verbindung derselben in Systeme, endlich durch organische Wechselwirkung, deren Product Leben, Gedeihen und Vollendung ist. Der Keim zur Vernunftentwickelung liegt in dieser selbst, und kündigt sich als solcher im menschlichen Bewußtseyn und in der Sprache an, welches beides ein Erbtheil der Gesammtheit der Individuen ist. Die Organe der Entwickelung sind die einzelnen Menschenwesen und die Völker. Die Erregungsmittel des Vernunftkeimes sind Glaube und Offenbarung. Die Einheit aller einzelner Menschennaturen und Völker und ihrer Thätigkeiten wird durch die innern Entwickelungsgesetze alles Vernunftwerdens, als der einigenden Kraft des Geistes, so wie die organische Wechselwirkung durch den physischen und geistigen Völker-Verkehr vermittelt, damit aber die werdende Vernunfteinheit des Menschengeschlechts nach organischen Gesetzen begründet.

Vgl. Heinroth, Anthropologie §. 147—148. „Organische Ansicht der Vernunftentwickelung im Menschengeschlecht, und Parallele der physisch-organischen mit der Vernunftentwickelung.“

Anmerkung 3.

Die Vernunft knüpft den Anfang und das Ende aller Dinge und Zeiten an die höchste Einheit, an Gott, und wirft von diesem, als ihrem Schwerpuncte aus, einen Lichtstrahl reingeistiger oder heiliger Zweckbeziehung auf Alles, was da ist, war und wird. Des heiligen, und in seiner Heiligkeit seligen, Wesens theilhaftig zu werden, ist, nach dem Ausspruche der Alles ausgleichenden Vernunft, der Zweck der Welt, zunächst auch der Zweck, die Bestimmung des Menschengeschlechts. Darum hat sie sich in ihm offenbart, damit das Geschlecht der Menschen nach diesem Ziele strebe. Die Bedingung des heilig-seligen Lebens ist zunächst Freiheit: Freiheit von der Fessel der Naturnothwendigkeit oder der Selbstheit, als dem eigentlichen Kern der Natur oder Materie, deren Gegentheil die Liebe ist als Princip der Verbrüderung, der Einigung des Menschengeschlechts, wodurch der Mensch in das Reich des Geistes aufgenommen und sein ganzes Leben der Beziehung auf die höchste Einheit unterworfen ist: denn die Erhaltung auch seines physischen Lebens ist an sein Thun, sein Thun an den Willen, der Wille an den Gedanken, der Gedanke aber an das Geistesgesetz der Einheit gebunden, welche in Beziehung auf die Natur als Freiheit erscheint. So zieht der Geist den Menschen, als sein Eigenthum, gleichsam mit seinen Wurzeln aus der Erde, um ihn ganz und fest in das Element des geistigen Lebens zu versetzen. Auch das Naturleben besteht zum Theil durch diese Kraft der Einheit oder Einheit der Kraft,

welche als eigentliche Lebenskraft, als die Seele der Dinge, das aus einander Strebende bändigt und zusammenhält, das aus einander fallende Reich der Schwere in die Schranken des Lichts einfaßt, und so Form und Gestalt und das ganze schöne Entwickelungsleben hervorruft. Denn das Leben der ganzen Natur ist Erzeugniß des Geistes und wird vom Geiste getragen. Soll also das Menschengeschlecht im Reiche der Freiheit, dem es angehört, gefördert werden, so muß es sich dem Gesetze des Geistes fügen, dessen Princip der Thätigkeit Einheit und Frieden ist.

Vgl. Heinroth, Anthropologie, §. 144.

Ammon, C. F., Handbuch der christlichen Sittenlehre. 1ster Band. Leipzig, 1823. gr. 8. XXIV und 480 S. 2ter Band. 1ste Abtheilung. Daselbst, 1826. gr. 8. 320 S. 3 Thlr. 8 gr. oder 6 fl. 2te Abtheilung. Daselbst, 1827. 1 Thlr. 8 gr. oder 2 fl. 24 kr. 3ter Band. 1ste Abtheilung. 1829. 1 Thlr. 4 gr. oder 2 fl. 6 kr.

Begründet die christliche Moral auf die lebendige religiöse Idee durch psychologisch-ideale Entwickelung des sittlichen Bewußtseyns und giebt ihr dadurch einen durchaus religiösen Charakter. Die Idee eines heiligen Gottes, welcher uns in Jesu ein anschauliches Vorbild unsers Sinnes wird, ist der Mittelpunct derselben. Sie leitet daher das ganze Wesen der Tugend aus dieser göttlichen Idee, ideales Wahrheitsgesetz genannt, ab. Da nun das Wesen der Tugend in der Uebereinstimmung des Willens mit dem Gesetze besteht: so hat nach dem Verfasser die Moral folgende Aufgaben zu lösen, die ihre Theile bestimmen: 1) Worin besteht die sittliche Uebereinstimmung des Willens mit dem Gesetze überhaupt? (Metaphysik der Sitten). 2) Worin besteht sie in der menschlichen Natur? (Moralische Anthropologie). 3) Wie erfolgt sie in einzelnen Verhältnissen des menschlichen Lebens? (Ethik oder praktische Moral). Das Werk, welches der Sittenlehre bedeutenden Gewinn verspricht, ist auf 3 Bände berechnet. Die Darstellung ist gediegen, lebendig und geistvoll, reich an wohlgewählten Bildern und oft hinreissend beredt, mit zahlreichen und seltenen Belegen aus der Geschichte begleitet. Ammon gebührt das große Verdienst, nebst einigen andern tiefen Denkern, die fast unumschränkte Gewalt, welche das rein formale Princip der kritischen Schule eine Zeit lang über die Theologie behaup-

tete, siegreich bekämpft zu haben, und die Freunde der Sittenlehre zum Materiellen des Sittengesetzes zurückzuführen.

Böhme, Ch. F., die Religion Christi aus ihren Urkunden dargestellt. 2te Auflage. Halle, 1827. gr. 8. XII und 256 S. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

Böhme entkleidet, um die ächte Lehre Jesu auszuscheiden, das Christenthum nach Vernunftgrundsätzen theils von Allem, was durch die Apostel hinzugethan, theils von dem, was Accommodation und bildliche Redeform ist. Die höchst lesenswerthe Einleitung handelt von den Erkenntnißquellen der christlichen Religion und von der ächten Christusidee im Allgemeinen. Der 1ste Theil stellt die Religion Jesu nach ihrem Geiste a) subjectiv, b) objectiv; der 2te die Religion Jesu nach ihrem Lehrinhalte dar. Ganz vortrefflich ist die Darstellung des Geistes der Religion Jesu in seiner Objectivität, wo aus meisterhaft zusammengestellten Worten Christi selbst die Erhabenheit und Reinheit der moralischen Religionsgrundsätze Jesu im Vergleiche mit dem Pharisäismus und dem spätern Pfaffenthume gezeigt wird, so wie das Verhältniß des objectiven Geistes der Religion Jesu zu der Kirche, dem Staate und der Menschheit.

Bretschneider, K. G., Lehrbuch der Religion und der Geschichte der christlichen Kirche. 2te Auflage. Gotha, 1827. gr. 8. XVI und 320 S. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr. Dessen Handbuch der Dogmatik der evangelisch-lutherischen Kirche. Versuch einer beurtheilenden Darstellung der Lehren, welche diese Kirche in ihren symbolischen Schriften über die christliche Glaubenslehre ausgesprochen hat. 2 Bände. 3te Auflage, mit einer Abhandlung über die Grundansichten der theologischen Systeme in den dogmatischen Lehrbüchern Schleiermacher's, Marheineke's und Hase's. Leipzig, 1829. gr. 8. XLV und 1650 S. 5 Thlr. oder 9 fl. Dessen Versuch einer systematischen Entwickelung aller in der Dogmatik vorkommenden Begriffe nach den symbolischen Büchern der protestantischen Kirche, nebst vollständiger Literatur, besonders der neuern. 3te Auflage. Leipzig, 1826. gr. 8. XX und 870 S. 3 Thlr. 12 gr. oder 6 fl. 18 kr.

Bret-

Bretschneider sucht vorzüglich dem gegenwärtig herrschenden idealistischen Pantheismus, gehüllt in die Formen des christlich-symbolischen Lehrbegriffs, entgegen zu arbeiten und eine Vermittelung der sogenannten Orthodoxie mit dem Rationalismus herbeizuführen. Er unterwirft daher die dargestellte Kirchenlehre einer vierfachen: biblischen, dogmatischen, philosophischen und historischen Kritik, um zu zeigen, welche Glaubenspuncte des öffentlichen Lehrbegriffs, und in wie weit sie einer Verbesserung bedürfen. Dabei ist er gedankenreich, christlich klar, protestantisch frei, inneren christlichen Religionsglauben begründend, mit dem Fortschritte der Wissenschaft in Einklang. Klarheit der Begriffe und Sprache, exegetische Genauigkeit, eine unbefangene philosophische Forschung und feste Grundsätze, obwohl wenig neue originelle Ansichten, sind dem Verfasser vorzüglich eigen.

Zweiter Abschnitt.

Pädagogische Organisationslehre.

§. 21.

Zerfällung.

Die Organisationslehre der Fundamentalpädagogik, hat aus den, in der Natur und Bestimmung des Menschen enthaltenen, Elementen des pädagogischen Wissens den Zweck und die Prinzipien der Menschenbildung überhaupt zu entwickeln, und gemäß der Idee derselben, die einzelnen Theile der Pädagogik zu einem systematischen Ganzen zu gestalten. Sie zerfällt daher weiter in die Lehre von dem Begriff der Menschenbildung (pädagogische Ideologie), und in die Lehre von der Gestaltung der Pädagogik als eines wissenschaftlichen Ganzen (pädagogische Architektonik).

Es liegt in der Natur des Constructionsprincips der Fundamentalpädagogik, daß der Begriff und die Theile der Pädagogik nicht eher bestimmt werden können, als bis die Grundidee der Menschenbildung im Allgemeinen festgestellt ist. Denn der Inhalt sowohl als der Umfang einer jeden

Wissenschaft hängt von der Idee derselben ab. Man muß sich also vorerst dieser Idee zu bemächtigen suchen, ehe man sich an die Bearbeitung einer Wissenschaft wagt.

Kapitel 1.

Von der Natur und dem Wesen der Bildungsidee.

§. 22.

Die Bildungsidee.

Die Bildungsidee ist das geistige Urbild, das unsre Vernunft, als das Vermögen der Ideen, von der durch sich selbst entwickelnden Menschheit aufstellt.[1]) Die Natur, d. i. das innere (formale) Princip der zum Daseyn der Bildungsidee gehörigen Bestimmungen, ist der Entfaltungsgang der Menschheit; das Wesen, d. i. das innere (materiale) Princip der Bestimmungen, welche zur Möglichkeit der Bildungsidee gehören, ist die Vernunft (§. 20).[2]) Die nächste Aufgabe der pädagogischen Ideologie ist die Construction, d. i. die Darstellung des Realen im Idealen, des Besondern im schlechthin Allgemeinen, der Bildungsidee.[3]) Erst hieraus lassen sich die einzelnen Glieder der Menschenbildungslehre entwickeln (§. 2. Anmerk. 2).

Anmerkung 1.

Ideen, als Producte der Vernunft, sind reine, von allem Sinnlichen abgezogene Vorstellungen von Dingen, die nie in der Erfahrung vorkommen, aber in dem Wesen der Vernunft nothwendig sind, und deren Daseyn durch sie verbürgt ist. Der Gegenstand der Ideen kann also weder durch einen Verstandesbegriff, noch durch eine Anschauung völlig dargestellt werden, weil derselbe ein Unbedingtes, ein Unendliches ist, das kein Raum und keine Zeit ganz faßt, folglich auch keine Erscheinung ganz darstellt.

Die höchste Idee der Vernunft ist das Unbedingte. In ihr sind die Ideen des in sich selbst Gegründeten, des Unendlichen, Ewigen, Nothwendigen, Vollkommenen enthalten, und selbst unbegreiflich, liegt sie doch allem Erkennbaren und aller Erkenntniß zum Grunde. In ihr lernt der menschliche Geist die Gesetze der Natur und die Ver-

bindung der Dinge zu einer großen Einheit erkennen. (§. 8. Anm. 1 und 2.)

Anmerkung 2.

Das Wesen (das in sich seyende Seyn) der Dinge als bestimmte Erkenntnißobjecte, hängt von den formalen Bestimmungen des Subjects; die Natur (das Daseyn) derselben, von den materiellen Bestimmungen des Objects ab. Materie und Form der Dinge, als wirkliche Erkenntnißgegenstände, sind indessen bloße Abstractionen des Verstandes; in der Erfahrung sind sie nothwendig mit einander verbunden.

Unser Verstand unterscheidet an jedem erscheinenden Dinge Gehalt oder Stoff (materia) und Gestalt (forma) desselben. Das materiale Element ist gegeben durch den Gegenstand, der erkannt, d. h. nach der eigenthümlichen Thätigkeitsart unsers Geistes aufgefaßt, und so das Reale in ein Ideales als ein treues Abbild von jenem verwandelt wird. Das formale Element geht aus der Selbstthätigkeit des erkennenden Wesens hervor. Das Ich nämlich ist sich nach seiner Urform oder ursprünglichen Gesetzmäßigkeit auf eine für sich selbst unbegreifliche Weise gewisser Bestimmungen (Vorstellungen) bewußt, welche den Bestimmungen gewisser Dinge, die ganz unabhängig von uns da zu seyn scheinen, dergestalt entsprechen, daß wir diese Dinge nach jenen Vorstellungen zu beurtheilen und zu behandeln verstehen.

Anmerkung 3.

Die Bildungsidee ist von empirisch-rationalem Gehalte (§. 1.). Die Construction derselben besteht daher in der Entfaltung ihrer empirisch-rationalen Merkmale und Glieder vermöge der reinen Verstandesbegriffe, und in deren Verbindung zu einer organischen Einheit, in welcher alle einzelne Theile vollständig entwickelt und ausgebildet sind, vermöge der einigenden Kraft der reinen Vernunftidee.

Die Erkenntnißobjecte überhaupt als etwas empirisch Reales erscheinen mittelst gewisser Merkmale und Kennzeichen, deren wir uns durch die Vorstellungen als geistige Abbilder jener bewußt werden. Das empirisch Reale ist daher das Besondere in den einzelnen Merkmalen und Kennzeichen der Denk- und Erkenntnißgegenstände. Alles Reale bezieht sich aber nach der Urform unsers Geistes (§. 14.) auf ein

Ideales als ein schlechthin Allgemeines, und erhält erst durch dieses seine höchste Einheit. (§. 15.) Das empirisch Reale, die empirische Erkenntniß, bringt die Vernunft zur höchsten Einheit (zu einem vollendeten System) durch Subsumirung der Verstandesbegriffe und Urtheile unter die höchste empirische Idee, indem sie immer höhere Begriffe und Urtheile aufsucht, und diese zuletzt in einem höchsten Begriffe, als der Gesammtheit der untergeordneten, zusammen faßt. Die Idee des Absoluten ist alsdann bloß eine Normalidee der Wissenschaft als eines organischen Ganzen, in welchem alle Theile sich vollständig entwickelt und ausgebildet haben. Die reinen oder transcendentalen Ideen dagegen tragen ihre Einheit in sich selbst durch ihre Uridee des Unbedingten und Absoluten als der Urquelle alles Bedingten. (§. 8. Anm. 2.) Sie sind daher die Seele alles Construirens, d. h. der Entfaltung des Realen im Idealen der Idee. Die pädagogische Ideenlehre sucht daher vor Allem das Wesen und die Bedeutung der Bildungsidee im Natur- und Seelenleben, und deren Einheit im Vernunftreiche mittelst Construction, darzulegen.

§. 23.

Die Bildung überhaupt.

Das innere Princip der Dinge ist das reine Seyn als Kraft, der das Gesetz ursprünglich einwohnt (§. 14) [1]). Die eigenthümliche Thätigkeit der Kraft überhaupt ist das Bilden, d. h. das Gestalten, Erregen und Entwickeln der Naturdinge (§. 15. Anmerk. 1). [2]) Es erfolgt theils nach Gesetzen der Naturnothwendigkeit, theils nach Gesetzen der Freiheit, je nachdem das innere Princip der Bildung, der Bildungstrieb, entweder in der materiellen Natur oder im Vernunftreiche wirksam ist. [3]) Die niederste Stufe des materialen Bildungstriebes ist die Formation durch bloße Anhäufung und Zusammenhängung gewisser materieller Theile nach mechanischen und chemischen Gesetzen (§. 6. Anm. 2); die höchste Stufe der materiell wirkenden Bildungskraft ist die Organisation als ein inneres und beharrliches Streben der Naturdinge, alle ihre Theile von innen heraus zu einem in sich selbst

vollendeten, sich selbst erhaltenden und fortbildenden Ganzen zu entwickeln.[4]) Dieß ist der Begriff der Bildung objectiv, wie sie durch Naturnothwendigkeit erfolgt. Vermöge des ideellen Bildungstriebes giebt es aber auch eine Bildung durch Freiheit und so durch Absicht (§. 15). Bildung in dieser Beziehung ist Darstellung nach einer Idee durch freie Kraftthätigkeit sinnlich-vernünftiger Wesen.[5]) Das Bilden subjectiv ist das Gestalten, Erregen und Entwickeln der Kraft durch Naturnothwendigkeit und Vernunftfreiheit. Wir nennen es überhaupt Kunst. Denn Kunst ist Darstellung der Schönheit, oder der Abdruck, die Ausgestaltung der Einheit des Geistes in den Elementen der Natur (§. 16. Anmerk. 5). Die Kunst will nämlich mittelst der praktischen Einwirkung sinnlich-vernünftiger Wesen auf bestimmte Naturdinge in diesen das Ideale auf eigenthümliche Weise darstellen. Dieß wird dadurch bewirkt, daß die Ideen sich mit der dargestellten Form unzertrennlich verbinden, so daß das Sinnliche und Individuelle von dem Idealen vollkommen durchdrungen und vergeistigt, mithin die Natur durch den Geist beherrscht, aber auch verklärt wird. Die höchste Stufe der Kunst ist das Bilden der Menschenkraft als eine Entwickelung der ursprünglichen sowohl körperlichen als geistigen Anlagen des Menschen, wobei der Mensch selbst mit der Natur zusammenwirkt, um sein eigener Bildner zu werden.[6])

Anmerkung 1.

Die Dinge als Welt der Erscheinungen gedacht, sind eine Mannigfaltigkeit von Kräften. Die Kräfte wirken aus sich selbst; durch die Bildung werden sie erregt zu einer bestimmten Wirksamkeit. Manche wirken mehr aus sich selbst, manche weniger, jene nennen wir höher, diese niedriger. Die Kraft, welche auf Erregung sich entwickelt, ist die organische; in der Pflanze sehen wir sie auf der niedrigsten Stufe, in dem Thiere höher, in dem Menschen am höchsten. Je höher die Kraft ist, desto mehr wirkt sie aus sich selbst, und desto weniger abhängig von andern Naturkräften. Das Lebendige ist ein freierer Organismus, und das Geistige ist ganz freithätig; das Thier hat Willkühr, der Mensch Freiheit. Die Menschenkraft ist ein Geist in einem lebendigen Organismus der Erde, worin sie aus der untersten Stufe zur höchsten sich entwickelt, und die Idee ihrer unendlichen

Fortbildung faßt. Als Naturwesen ist der Mensch eine Kraft in ihrem Werden, d. i. eine solche, welche von der Natur erzeugt und entwickelt wird. Kraft ist der Grund einer Wirksamkeit. Der Anfang, worin eine Kraft entsteht, ist die Erzeugung. Sie ist die Hervorbringung des Princips der Thätigkeit auf eine uns unbegreifliche Weise. Die Natur erzeugt, und die Menschen erzeugen als solche Naturwesen. Die erzeugte Kraft wird entwickelt von der Natur; die Entwickelung der Kraft aber ist die in der Zeit hervorkommende Wirksamkeit bis zu ihrem vollkommenen Zustande, also das Werden derselben in der Natur, indem sie aus ihrem innern Seyn allmählig in das äußere bis zu ihrer Vollkommenheit eintritt. Ihre Entstehung ist das Anfangen ihres Werdens, welches der Schöpfer aus den vorhandenen Naturkräften erfolgen läßt.

Anmerkung 2.

Bilden heißt nach einer Idee darstellen; die Bildung einer Kraft ist eine Darstellung ihrer Wirksamkeit nach einer Idee. Sie findet insoferne statt, als man sie vervollkommnen kann. Dieses ist aber nur darin möglich, daß man sie verstärkt; denn alle Bildung bezieht sich auf Entwickelung: alle Bildung einer Kraft nach einer Idee steht eine Entfaltung ihrer Natur gegenüber. Die Entwickelung einer Kraft ist ein Heraustreiben aus sich selbst zu ihrer Vollkommenheit vermöge ihres Triebes zum Erregtwerden und Widerstehen, beides in seiner Vereinigung. Diese Erregbarkeit ist das eigentliche Princip der Entwickelung. Es schließt in sich ein Erregtseynwollen und ein Widerstehenwollen, beides als Zweck des Entwickeltseynwollens oder des Strebens der Kraft nach Vollkommenheit.

Anmerkung 3.

Die Natur bildet, indem sie entwickelt, die Freiheit, indem sie in die Entwickelung des Naturwesens so einwirkt, daß diese auf bestimmte Weise vor sich geht. Entwickelung und Bildung des Menschen beziehen sich daher durchaus auf einander. So wie die Menschen an der Erzeugung ihrer Gattung als Naturwesen Theil haben, so nehmen sie auch Theil an der Entwickelung des Erzeugten als gottähnliche Wesen zur Darstellung der göttlichen Idee, wenn das Göttliche in ihnen selbst genugsam wirkt. Die Bildung muß daher genau dem Entwickelungsgange des Organismus folgen, und hierin das Naturell und die Individualität beachten.

Anmerkung 4.

Die Entwickelung der organischen Naturwesen, wozu auch der Mensch gehört, geschieht nach bestimmten Naturgesetzen.

Das erste Hauptgesetz und zugleich Grund der übrigen, ist Leben als ununterbrochene Thätigkeit. In dieser Thätigkeit entwickeln und bilden sich die Kräfte der organischen Wesen.

In der ganzen organischen und geistigen Natur sind bei der Entwickelung der Kraft zwei Hauptrichtungen thätig, worin sich der Grundtrieb zerspaltet, indem er erscheint: 1) Ein Drang nach Erregung; 2) Ein Drang, bildend herauszuwirken, darzustellen. Die Kraft wirkt also empfangend und zeugend, in beiden gleich thätig aus sich selbst. Sie bewirkt damit in der lebendigen Natur die Zweitheilung der Geschlechter, so auch in der menschlichen Natur Weib und Mann. In jedem Momente der Entwickelung wirkt der Bildungstrieb in dieser Zweitheilung: als erregt seyn wollend (thätig empfangend), und als bilden wollend (thätig herauswirkend); denn dadurch ist er eben der Trieb einer sich entwickelnden Kraft, d. i. Bildungstrieb. Er begründet vermöge dieses eigenthümlichen Charakters in dem Entwickelungsgange der menschlichen Natur folgende Hauptverschiedenheiten:

Trieb zum Empfangen.	Trieb zum Hervorbringen.
Mehr in sich aufnehmen wollen.	Mehr Gegenwirken gegen den Eindruck.
Vorherrschende Empfänglichkeit.	Vorherrschende Selbstthätigkeit.

Das zweite Hauptgesetz der organischen Entwickelung ist das Bilden von innen heraus. Die Kraft, als Grund des Seyns, tritt aus ihrem innern Seyn allmählig in das äußere bis zu ihrer vollendeten Erscheinung.

Das Bilden ist nicht ein Formen von außen, sondern ein Entwickeln von innen. Es läßt sich daher keinem organischen Naturwesen irgend Etwas von außen anbilden, das nicht mit dem, was die Kraft für sich selbst frei heraustreibt, gleichartiger Natur wäre, und daß sich jenes deßwegen nicht vollkommen aneignen könnte. Die Kraft bildet sich selbst. Das Menschenwesen kann also nur insofern gebildet werden, als es sich selbst dazu entwickelt. Aber jedes bedarf der Erregung dazu durch Menschen. Die wahre Bildung regt also die Kraft zum Selbstbilden auf, entweder durch Erregung ihrer Thätigkeit überhaupt zur freien Entwickelung, oder durch Aufforderung zu einer bestimmten Entwickelungsthätigkeit.

Das dritte Hauptgesetz der organischen Bildung ist das allmählige, stetige Fortschreiten der Kraft in ihrer Entwickelung. Die Kraft beginnt in ihrem Wirken nach außen zart und schwach und wird nur allmählig größer und stärker.

In der Reihe der Naturdinge finden wir die Kräfte von verschiedenem Grade, wie sie aus sich selbst wirken. (§. 22. Anm. 1.) Je mehr eine Kraft aus sich selbst wirkt, d. h. je weniger sie leidend sich verhält, desto grösser (höher) ist sie ihrer Natur nach, und je mehr sie ihre Wirksamkeit in sich entwickelt hat, desto stärker ist sie, d. i. unabhängiger von der Erregung. In ihrer Entwickelung ist sie bestimmt bis auf einen gewissen Grad der (relativen) Stärke, der ihr Höchstes ist, zu gelangen. Die Zunahme der Stärke ist theils Zunahme der Unabhängigkeit von andern Naturkräften, also freie Ertragung der Reize: denn dasjenige, was die Kraft erregt, heißt Reiz; ihre Stärke besteht also theils in der Herrschaft über den Reiz; theils in der Zunahme der Abhängigkeit bloß von sich selbst in immer größerer Wirksamkeit. Die Gewöhnung daran heißt Unabhängigkeit, Abhärtung im weitern Sinne. Ihr entgegen steht die Verweichlichung als ein Schwächen der Kraft, indem man macht, daß sie immer weniger Reizmittel vertragen kann. Nahe verwandt mit dem Verweichlichen ist das Verwöhnen als ein Schwächen der Kraft, indem man nicht genug ihre Thätigkeit erregt. Beides ist befaßt unter dem Begriffe des Bestimmtwerdens durch die Reize. Ueber beidem soll die Stärke der Kraft stehen, so wie über dem Abstumpfen derselben als der Gleichgültigmachung gegen Reize, indem man sie durch stärkere Reizmittel erregt, als ihr angemessen sind. Sie wird damit überspannt, indem sie sich über die Gränzen ihrer jetzigen Stärke hinaus anstrengt. Der Bildungstrieb bewirkt eine fortgehende Thätigkeit zu größerer Stärke, und durch Wiederholung dieser Thätigkeiten, d. i. durch Uebung, nimmt die Kraft mehr und mehr zu. Der menschliche Organismus, z. B., zuerst scheinbar ein ganz passiver Zustand, dann alle Stufen scheinbar durchgehend, nämlich der Pflanze, des Thiers, entwickelt mehr und mehr den Geist in der Vorstellungskraft und in dem Selbstbewußtseyn bis zur freien Selbstthätigkeit. Der

Geist ist mit ihrem Beginnen da, denn die Kraft kann nichts anders entwickeln als was da ist, aber er ist im Keime verhüllt als das innere Seyn und Wesen. Die wahre Uebung einer Kraft geht von dem naturgemäßen stärkern Reizmitteln stetig zu den schwächern fort, und so vermeidet sie durchaus jeden Ueberreiz, läßt es aber an den nöthigen Reizen nicht fehlen, da sowohl Mangel an Reiz als Ueberreiz schwächt.

Das vierte Hauptgesetz der organischen Bildung ist die gleichmäßige Entfaltung der Kraft in allen ihren Richtungen. Jedes Organ der Organismen entwickelt sich nach Daseyn und Form unter der Idee des Ganzen (§. 6. Anm. 1.).

Die Erziehung hat daher in die Ausbildung der, dem Zöglinge als Mensch und als Individuum gegebene, Anlage und Fähigkeit, Einheit und Harmonie zu bringen durch deutliche Vorstellungen von der naturgemäßen Bestimmung und dem Verhältnisse dieser Anlagen, und sie auf ihr höchstes Ziel: auf die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft, zu richten, weil auf ihr der sittlich-religiöse, folglich der unbedingte und höchste Werth des Menschen beruht. Kräfte erwecken und stärken ist erst die Hälfte der Erziehungsthätigkeit; die andere eben so wichtige ist die Richtung derselben auf das, was für die menschliche Natur das Würdigste ist. Die vernunftlosen Naturwesen bildet der Instinct als ein positives Naturgesetz; den Menschen das Ideal der Menschheit als ein freies Geistesgesetz. Den Menschen zu seiner wahren Freiheit zu verhelfen durch die Bildung zur Moralität und Religiosität, das ist höchster Zweck der christlichen Religion und somit der Menschenbildung. Darum muß der Erzieher unablässig streben, seinen Zögling von Allem zu entfesseln, was seine innere Freiheit beschränken würde: von der Gewalt des Körpers, von der Macht der sinnlichen Triebe, von dem Irrthum und Wahn, von der Furcht, von der Meinung des Tages, von der Willkühr der Menschen. Dazu muß sich körperliche, intellectuelle, ästhetische und moralisch-religiöse Bildung vereinigen. Aeußerlich bleibt er unter der Nothwendigkeit der Umstände; innerlich gehört er dann nur sich selbst an. Und eben dadurch wird er Gott ähnlich, der ihm sein Bild aufgeprägt.

Anmerkung 5.

Die Natur bildet, indem sie die Kraft erzeugt und entwickelt; die Kunst bildet, indem sie auf die Kraft so wirkt, daß diese auf eine bestimmte Weise thätig wird. Das Bilden der Natur ist das plastische Darstellen durch Schöpfungskraft, d. h. das Erzeugen und Entwickeln der Kraft nach ihrem Urbilde, das als Idee des unendlichen Geistes gedacht wird. Das Bilden der Kunst ist das Darstellen einer Wirksamkeit in der Kraft, welches durch einen endlichen Geist geschieht. Es setzt einen Stoff voraus, aus welchem durch freie Einwirkung von außen ein Bild werden kann. Dieser Stoff, wenn er gebildet werden soll, muß noch roh seyn, aber doch solche Eigenschaften von Natur haben, welche die freie Einwirkung auf ihn möglich machen: er muß bildsam, also der Bildung nach einer Idee fähig seyn. Dabei kann er entweder der anorganischen oder der organisirten Natur angehören.

Anmerkung 6.

Der bildende Menschengeist ist selbst ein Werk des absoluten Geistes, d. i. der Gottheit. Die Gottheit bildet allein. Alles Gebilde, was nicht von der Gottheit ausgeht, ist nichtiger Schein, Wahn irgend eines Götzendienstes, der nothwendig in der Zeit verschwindet. Das Göttliche allein ist das wahrhaft Reale und Ewige. Je mehr daher unser Selbstbilden göttlich ist, d. h. je mehr es nach dem Urbilde der Kraft, der Natur angemessen, mit dem Streben nach dem Göttlichen geschieht, desto mehr wahre, bleibende Bildung wird bewirkt. Obgleich nun der Mensch durch Menschen gebildet wird, und jeder den Andern nur nach seinem Ebenbilde erziehen möchte: so müssen wir doch mit reinem Sinne, frei von Convenienz, Herkommen und Vorurtheil, nach dem Ideal suchen, um in das Werk der bildenden Gottheit selbst einzutreten.

Da alle wahre Bildung von dem Göttlichen ausgeht und zu dem Göttlichen hinführt: so ist keine Bildung ohne Liebe, und keine Liebe ohne Bildung. Darum bildet sich das Kind am besten bei geliebten und liebevollen Aeltern, denn wahre Liebe ist ein Hinstreben zum Unendlichen, also auch ein Erwecken dieses Strebens in dem geliebten Kinde. Die Liebe wird am Tiefsten erweckt in der Bildung durch den Geist des Christenthums; die Bildung durch den hellenischen Geist lehrt den Menschen die Schönheit schauen; jene giebt mehr Wirksamkeit, diese mehr Anschauung. Die Vereinigung von Beiden ist eine glückliche Fügung, um den rechten Weg zu treffen, welcher zur wahren Erziehung führt.

Denn indem sich beides durchdringt, wird der Geist für diese Erdenwelt und für den Himmel gebildet.

Vgl. Schwarz, F. H. Chr., Erziehungslehre. Bd. 2. Leipzig, 1804. S. 111—159. Dessen Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2te Auflage. Heidelberg, 1817. S. 32—57. „Grundbegriffe der Erziehung." Niemeyer, A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 8. Ausgabe. Bd. 1. I. Beilage. S. 357—390. „Ueber den Begriff, den Zweck und die höchsten Grundsätze der Erziehung."

§. 24.

Die Menschenbildung.

Der Mensch ist ein geistiger Organismus der Erde.[1]) Er unterscheidet deßwegen in seinem Wesen Natur (§ 4—7) und Geist (§. 8—14), und faßt beides als Einheit zusammen unter der Idee der Menschheit (§. 15—20).[2]) Der Mensch als Naturwesen der Erde ist eine organische Kraft in ihrem Werden, d. i. eine solche, die von der Natur erzeugt, und nach den allgemeinen Gesetzen des Naturorganismus entwickelt wird. Der erdliche Organismus des Menschen ist aber unendlich mehr als die übrigen Erdorganisationen, denn er ist Organ des Geistes und trägt die göttliche Idee in sich. Der Mensch als Geisteswesen ist eine freithätige Kraft in ihrem Werden, d. i. eine solche, die mit der Natur verbunden und sich nach den allgemeinen Gesetzen des Naturorganismus bildet, aber durch den Charakter der Freiheit im Selbstbewußtseyn ursprüngliche Kraft und Gesetzgebung der organischen Natur des Menschen ist. Vermöge dieses Verhältnisses sind Natur und Geist in dem Menschen dergestalt verbunden, daß beide nicht nur in Wechselwirkung, sondern auch in einer gewissen Gegenwirkung stehen.[3]) Das innere Princip der Einen Menschenkraft, die jedoch nach zwei Hauptrichtungen als Körper- und Geisteskraft erscheint, ist der ideale Bildungstrieb und dessen Grundcharakter: die Freiheit.[4]) Er zeigt sich als ein beharrliches Streben der Menschenkraft, eine geistige Individualität zu entwickeln, darum ihre leiblichen und geistigen Anlagen nach der Idee der Menschheit in einer schönen Form

darzustellen, und dabei die von außen aufgenommene Reize zu bestimmten Zwecken zu bearbeiten.[5]) Der Bildungstrieb im Menschen entwickelt daher nichts anders, als was die Natur im Keime gleichsam vorgebildet und ursprünglich angelegt als das innere Seyn und Wesen: Instinkt und Naturnothwendigkeit (leibliches Leben); Selbstbewußtseyn und Freithätigkeit (Seelenleben). Während der Erregung und Entwickelung verhält sich die Menschenkraft in einem Kampfe mit sich selbst und zugleich mit der Außenwelt, von welcher sie abhängig ist.[6]) Denn das Streben der Kraft an sich betrachtet, geht vom Endlichen ins Unendliche, nur ihre äußere Abhängigkeit hält sie im Endlichen.[7]) Ihre Vollkommenheit besteht in dem zum Unendlichen strebenden Bildungstriebe, also in der immer vollkommener sich entwickelnden Stärke dieses Strebens.[8]) Es ist 1) Abhängigkeit von der Vernunft, d. i. Freiheit; 2) Unabhängigkeit von Reizen oder der Naturnothwendigkeit, d. i. Charakter; 3) Freie Aufnahme der Reize zu ihrer Entwickelung, d. i. Bildsamkeit.[9])

Anmerkung 1.

Die Menschenkraft entwickelt sich als Geist und ist damit einer Fortbildung ins Unendliche fähig. Sie entsteht in der Zeugung durch andre Kräfte ihrer Art. Ihr Werden ist das Beginnen derselben von dem unmerklichsten Grade, d. i. von ihrer Entstehung bis zu ihrer Vollkommenheit. In der Entstehung hat sie die wenigste Erregbarkeit, so daß sie scheint aus einem ganz passiven Zustande herauszutreten, ungeachtet doch Thätigkeit in ihrem ersten Beginnen schon ist, die sich aber in ihrer Entwickelung immer mehr zeigt.

Die erste Entwickelung der Menschenkraft ist nur dem Scheine nach pflanzenartig, und nachmals nur scheinbar ein Thierleben; weiterhin kommt sie zur Willkühr, dann zum Bewußtseyn, endlich zur freiesten Selbstthätigkeit. Schon in ihrem Beginnen die Kraft eines Geistes, ist sie eine Zeit lang noch als solche verhüllt als das innere Seyn und Werden, weil sie nicht anders in die Wirklichkeit eintreten kann. Das Leben des Kindes im Mutterleibe ist daher so wenig Pflanzenleben als nach der Geburt Thierleben.

Anmerkung 2.

In jedem Menschenwesen ist nur Eine Kraft (Ein Geist im Leibe); dadurch ist er Ein Ganzes. Diese Eine Kraft hat aber zwei Hauptrichtungen: eine nach außen, die andre nach innen, und hiernach unterscheiden wir in jeder Menschennatur Lebenskraft und Geisteskraft. Das, worin beides vereinigt ist, das eigentliche Wesen des Menschen, liegt uns im Unbegreiflichen. Es kann auch dem endlichen Geiste nie gelingen, ein endliches Wesen zu construiren, weil ihm die Anschauung des Unendlichen fehlt. Was der Geist an sich ist, das Subject-Object, vermag er sich also selbst nicht zu erklären, weil er sich nicht selbst durchschaut; insoferne bleibt er sich ein ewiges Räthsel und dreht sich in jeder Erklärung ewig im Kreise um sich selbst herum. Aber jeder Geist hat es gar wohl in sich, was er ist und wie ihm ist; insofern ist sich der Geist eine lebendige Selbsterklärung.

Das Innerste eines Menschen in seiner Darlegung, ist die Zusammenstimmung dessen, was in der Reflection sich im Gemüthe darstellt, mit dem, was bewußtlos in ihm vorkommt: seine innere Wahrheit, d. i. die Zusammenstimmung seiner Bestrebung mit seinem Gemüth, und seiner Bildung mit seinem Naturell, z. B. in seinen Grundsätzen.

Anmerkung 3.

Die Menschenkraft erscheint im äußern als Leib, im Innern als Geist, beides vermittelnd als Seele. Der Geist aber als das Höhere, dringt schon vom Anfange als Seele hervor, gelangt zum Selbstbewußtseyn (Ich) und zu den Ideen der Vernunft. Darum beginnt die Entwickelung mit dem Leibe als der niedern Stufe.

Die Menschenkraft nach ihren beiden Hauptrichtungen als Lebenskraft und als Geisteskraft, ist selten in diesen gleich stark; wenn ihre Harmonie (durch Krankheit des Leibes oder des Geistes) gestört wird, hindern sie sich einander. Die Stärke und Einstimmung von beiden gehört zur Vollkommenheit des menschlichen Organismus.

Anmerkung 4.

„Der Bildungstrieb als ein beharrliches Streben zur möglichsten Entwickelung äußert sich in dem werdenden Menschen eben sowohl im Körper, als im Geiste. Dort bewirkt er Ausdehnung und Ausbildung in der Gestalt als Wachsthum, hier fortgehende Stärkung der ganzen geistigen Thätigkeit. Er ist als etwas Positives zu denken, das beschränkt ist, indem sich in

ihm selbst etwas Negatives entgegen setzt, welches äußerlich als Mangel des Triebes erscheint, aber als etwas innerlich ihm zuwider Wirkendes (gleichsam den Trieb Zurückziehendes) angenommen werden muß, weil die Kraft als etwas ganz von innen und aus sich selbst Wirkendes angesehen wird. Dieses sich selbst Versagen der Kraft ist Trägheit. Davon ist zu unterscheiden die negative Richtung der Kraft, die mit der positiven zum Streben gehört. Auf der niedern Stufe der Kraft fällt die Trägheit mehr in die Sphäre des Naturganzen, denn sie gehört diesem selbst mehr an. Die Trägheit des Steins ist die Schwerkraft, d. i. Anziehungskraft des Erdkörpers. Auf der höhern Stufe, wo sie mehr von dem Naturganzen losgerissen ist und in sich selbst besteht, wie bei dem Menschen, ist jenes feindselige Princip mehr in ihr selbst zu suchen, d. h. sie selbst widersetzt sich da ihrem Streben; folglich wo die Kraft als frei angesehen wird, ist sie eben sowohl träge mit Freiheit, als sie mit Freiheit in ihrem Werden weiter strebt. Je mehr Streben, desto edler die Kraft, sowohl in Vergleichung mit den übrigen Naturkräften als mit ihres Gleichen.“ Schwarz.

„Das Princip des Selbstseyns erscheint uns als natürliches Princip, und ist es auch in dem Grade, daß sich der Mensch, wie er in der Welt steht und sich regt und müht, nicht bloß individuell und unwillkührlich in demselben, wie in einem Lebenselemente, befangen findet, — obschon es das Element des Todes ist — sondern daß er sich auch dasselbe, im Allgemeinen und für das Allgemeine, zur Norm der Urtheile und Handlungen gemacht hat. Der Urmensch ward bei seiner Entstehung das vollendete Werk der Schöpferkraft, und in der Fülle seines Lebens sich seiner selbst und seines Schöpfers bewußt. Er war geschaffen für eine immer steigende Erkenntniß seines Schöpfers, und damit zugleich für immer steigende Seligkeit. Doch nur das Leben in seinem Schöpfer konnte sie ihm gewähren, erhalten und steigern. Allein der Dämon des Selbstseyns hauchte ihn an: er fiel und zog sein Geschlecht in seinen Fall. So die älteste Urkunde des Menschengeschlechts. In der Wirklichkeit hat die Geschichte die Wahrheit dieses Berichtes der Möglichkeit nach bestätigt; denn in allen Menschen wohnt das Selbst und sein Streben, je mehr versteckt, desto feindlicher; und unser Selbst nur scheidet uns vom Schöpfer. Schwer lastet der Druck des Selbstseyns auf dem Menschengeschlecht, und er ist gerade das für die moralische Welt,

was die Schwere für die physische. Wie aber in dieser das Licht gegen die Schwere ankämpft, das Bewegliche gegen das Starre, das Freie gegen das Gebundene, und wie der Naturprozeß ein fortwährendes Eintreten des Lichts in die Schwere und eine Aufnahme und Auflösung der Schwere in das Licht ist, gleichsam ein fortwährender physischer Erlösungsprozeß: so ist auch in der Menschengeschichte, die wir als einen fortlaufenden moralischen Entwickelungsprozeß zu betrachten haben, das Licht, der Geist, immerfort geschäftig, das Menschengeschlecht von dem Princip der Selbstheit zu erlösen, und in sein Element, das Element der Freiheit aufzunehmen. Alles, was je als Religion unter den Menschen gelebt hat, stammt aus diesem Princip, ist dieses Princip selbst, so sehr auch die Strahlen dieses geistigen Lichts durch die Nebel der Erdenatmosphäre verdunkelt oder gebrochen werden. Es ist die Religion, und ihr Durchzug durch die Geschichte, welche diesen Läuterungsprozeß im Menschengeschlechte immerfort anfacht und unterhält. Aber eben darum zieht durch die ganze Geschichte ein immerwährender Kampf des Lichts gegen die Finsterniß, der Liebe gegen das Selbstseyn; und Licht und Liebe sind immerfort bestrebt zu zerstören, was die Selbstsucht gebauet hat, so wie diese wieder an dem Werke des Lichts und der Liebe zerstörend arbeitet, obschon es dasselbe unwillkührlich und wider Willen fördern muß, da es das untergeordnete, das passive Princip ist: denn die Herrschaft gehört der Kraft; die Kraft aber erweiset sich thätig im Licht und in der Liebe.“

Heinroth.

Anmerkung 5.

Der Bildungstrieb kann nur das Individuelle des Menschenwesen entwickeln. Das Wesen der Menschenkraft nämlich bleibt dasselbe ihr ganzes Werden hindurch, von ihrem Beginnen bis zu ihrer Vollendung. Die Entstehung eines Menschen ist daher nicht das Beginnen eines Geistes überhaupt, sondern dieses und keines andern Geistes, da jedes existirende Menschenwesen ein bestimmtes, selbst von jedem andern seiner Gattung unterschiedenes Wesen ist. Das, wodurch das beginnende Menschenwesen dieses bestimmte ist, heißt das Individuelle, dasselbe, und das Erste, Bleibende, worin sich die Individualität entwickelt, das Naturell. Die ganze Entwickelung des Menschen zu ihrem vollkommenen Werden ist also in jedem genau durch sein Naturell

bestimmt, d. h. sie erscheint auf eigne Art bei Jedem, obwohl durch Freiheit bewirkt. Die Entstehung des Naturells liegt uns im Unbegreiflichen. Und da es das Naturell eines freien Naturwesens ist: so durchdringen sich hier Naturnothwendigkeit und Freiheit. Der Mensch fühlt sich mit einer unmittelbaren Gewißheit selbst als frei; er erkennt sich aber zugleich auch den Naturgesetzen des Entstehens und Werdens unterworfen. Auch die Vereinigung der Bildung mit der Individualität liegt uns im Unbegreiflichen der Gottheit. „Da der Geist bestimmt ist, sich ins Unendliche zu entwickeln, so entwickelt er auch seine Individualität ins Unendliche; aber das Naturell hat in dem Menschen seine Gränzen. Das Göttliche ist nämlich in dem Menschen beschränkt, indem das Unendliche in die Endlichkeit eingetreten ist. Da nun der Geist sich in's Unendliche entwickelt, so ist er im Kampfe mit dem Endlichen begriffen, um immer freier von den Schranken zu werden. Demnach erscheint der Grundtrieb der Menschenkraft in ihrer Entwickelung vorerst und im Ganzen, als wolle er Alles in ein Endliches machen, d. i. als scheidend, sondernd, gestaltend; allein durch diesen wirkt, genauer betrachtet, der höhere Trieb zum Unendlichen hin, durch die gestaltete Welt hindurch. Die Entwickelung des Menschen erscheint uns also als das Heraustreten aus einem ungeschiedenen Zustande, so daß sich allmählig mehr und mehr herausscheidet und gestaltet. Und da die Endlichkeit eines Geistes es mit sich bringt, daß er sich im Wahrnehmen einer Außenwelt entwickelt: so muß diese den Menschen allmählig aus einem Chaos hervortreten bis zu ihrem vollkommensten Zustande und seinem Selbstbewußtseyn, wo er sich in seiner Freiheit findet."

„In dem Naturell des Menschen entwickelt sich der Geist als das Höhere auf individuelle Weise. Aber da er seine Beschränktheit in demselben findet, so strebt er durch dasselbe zum Unendlichen hin. Jeder Mensch ist also ursprünglich durch sein Naturell in einem Kampfe mit dem Endlichen begriffen, um immer freier von den Schranken zu werden. Die Entwickelung jedes Menschen erscheint uns demnach als ein Heraustreten des Geistes aus einem ungeschiedenen Zustande durch ein Ausscheiden und Gestalten, und zwar einer Außenwelt. Diese tritt ihm als ein Chaos hervor, er strebt sie zu erfassen, und er findet sich allmählig darin mit Selbstbewußtseyn. Dieses zeigt schon die Entwickelung des Sehens bei dem Kinde, welche mit der alten heiligen Sage von dem Werden der Schöpfung übereinstimmt, die vor seinen Augen geschieht, bis es sich selbst darin findet. Jedes einzelne Sehen des Kindes enthält

zwei

zwei Momente in sich: 1) Es will den Lichtreiz empfangen; 2) Es strebt ihm entgegen, um aufzufassen, d. i. zu scheiden, zu gestalten, Etwas (in sich) zu bilden, und etwas Gebildetes zu sehen (außer sich gleichsam hinzustellen): Trieb zum Empfangen und Trieb zum Hervorbringen." (§. 22. Anm. 4.) Schwarz.

Anmerkung 6.

Die Menschenkraft bedarf zu ihrer Entwickelung und Bildung der Erregung. Dasjenige, was sie erregt, heißt Reiz, was Reiz verursacht, Reizmittel. Je stärker die Kraft, desto schwächere Reizmittel bedarf sie; je höher, edler die Kraft, desto weniger Erregung bedarf sie; also die freithätige weniger, als die niedere organische. Die wahre Entwickelung einer freien Kraft ist ein Losreißen von der niedern Stufe, d. i. von der Abhängigkeit, worin sie sich von der äußern Natur befindet, ein Selbstbesiegen ihrer Trägheit und ein in der Zeit wachsendes Streben zu ihrer Vollendung. Die Bildung sucht in der Kraft ihre leiseste Erregbarkeit zugleich mit ihrem festesten Widerstande, d. h. ihre Tugend, und in dieser ihre ganze Vollkommenheit (ihr Höheres) zu entwickeln. Die Tugend (der Adel oder die Güte) der Kraft besteht nämlich in der Vereinigung ihrer leisesten Erregbarkeit mit ihrem festesten Aushalten (Widerstand), weil die Stärke der Kraft um so größer ist, je schwächerer Reizmittel sie bedarf, und um so stärkere sie doch zugleich vertragen kann. Leise Erregbarkeit allein ist Einseitigkeit; eben so ausschließlich fester Widerstand; nur die Vereinigung von beiden ist reale Vollkommenheit, und das eine für sich gerade darin Tugend, als diese Vereinigung mit dem andern darin erscheint. Indem sich die Kraft in ihrem Gleichgewichte der Erregbarkeit und des Widerstandes entwickelt, befindet sie sich in einem gereizten Zustande, und der Entwickelungsgang jeder Kraft geht durch gereizte Zustände hindurch, d. h. die Kraft erscheint zuerst als passiv, aber in demselben Momente tritt sie schon in ihrer Activität hervor. Von ihrer Trägheit wird sie in ihrer Entwickelung zurückgehalten, sie strebt aber dieser entgegen und will sich zugleich unabhängig machen. In diesem Zustande muß sie im Kampfe mit sich selbst und zugleich mit dem Aeußern, von welchem sie abhängig ist, also im gereizten Zustande, erscheinen. Die Kraft muß dabei sich darstellen, als wäre sie von dem äußern Eindrücke erfaßt, gleichsam befangen; als wollte sie sich einestheils derselben hingeben, anderntheils aber davon loswinden, im Ganzen, als wollte sie sich den Eindruck zu eigen machen. Sie will nämlich mit diesem Einzelnen fertig und darin frei werden, um endlich im Ganzen frei zu seyn; in diesem Kampfe ist sie noch mehr passiv, von dem Eindrucke stark angegriffen, gleichsam damit befangen. Die Kraft in allen ihren Richtungen tritt nicht eher aus diesem

gereizten Zustande, bis nach Vollendung der Jugend; dann erst ist sie ganz in ihrer Freiheit. Die ganze Jugendzeit ist ein gereizter Zustand. Er zeigt sich schon an den Pflanzen. Dasjenige Naturwesen, welches Empfindung hat, muß den gereizten Zustand jedesmal als etwas Unangenehmes fühlen, das mit dem Vorgefühle des Angenehmen, zugleich mit dem sich erhöhenden Selbstgefühle verbunden ist. Wir sehen das schon an den Thieren. Kinder sind daher sehr reizbar bei starkem Wachsen, bei Hunger, Schläfrigkeit, Kränklichkeit ꝛc.

„Die Tugend der Kraft ist im Allgemeinen die Stärke der freien Kraft in ihrem Gleichgewichte der Erregbarkeit und des Widerstandes, so daß in beiden gleich stark der Bildungstrieb hervordringt. Jenes, das Negative der Kraft, kann eben so gut ihre Stärke darlegen, als dieses, das Positive; ja das letztere ohne das erstere wäre eben so gut Schwäche, als es das erstere wäre, wenn eins das andre entbehrt. Denn die einseitige Richtung beweiset Mangel an Bildungstrieb, obwohl nicht so viel, als die schwache Thätigkeit in beiden Richtungen zugleich beweiset. Immer liegt weniger oder mehr Trägheit zum Grunde, in dem Hingeben ihrer selbst an Reize. Die Tugend der Kraft kann also in dem Menschen relativ schwach und stark seyn. Die Tugend ist das Gute an ihm, was ihr entgegen wirkt, das Böse. Jeder Mensch bringt die Anlage zur Tugend überhaupt mit, weil diese in dem Gleichgewicht und dem Bildungstriebe besteht, welche als Freiheit noch unbestimmt ist, aber nach Beschaffenheit des Naturells sich selbst bestimmt. In soferne läßt sich annehmen, daß bei einer ursprünglichen Gleichheit der Individuen in der Tugend dennoch eine durchgängige Verschiedenheit ihrer Form und ihrer Stärke statt finde. Der Grund von der letztern liegt in dem Unbegreiflichen wie das Naturell mit der Freiheit verbunden ist.“

„Die Tugend ist die wahre Menschenkraft in ihrem Fortstreben. Darum steht sie auch in keinem Theile unsers Daseyns vollendet da, denn sie ist unser Werden selbst, und zwar das herrlichste, das Wachsen in der Liebe, das Hinaufsteigen zum Unendlichen. Ihre Erscheinungen sind daher nach dem Alter und nach dem Geschlechte immer etwas verschieden. Der Erste Trieb der Tugend muß uns als etwas Himmlisches, als ein Genius, gleich dem, welcher den Dich-

ter bildet, unerklärbar bleiben. Sie ist ja nichts anders als das Heilige in der Liebe, so wie es in der Natur des Menschen ihren Anlagen gemäß hervorbricht. Sie ist das wahrste Erzeugniß dieser Natur, und so wie sie den Menschen seine (wahre) Eigenthümlichkeit nimmt, ist sie schon in Affectation übergegangen, und dann ist sie nicht mehr Tugend. Die wahre Tugend ist die sich entwickelnde Natur und Individualität unsrer Kinder — die wahre Menschenkraft. Die Idee der Größe, welche sich im Verlaufe der Geschichte ausgebildet, hängt genau mit der Idee der Kraft zusammen. Tugend (virtus) ist dem Römer und Griechen hauptsächlich männliche Kraft und Tapferkeit im Kriege; denn darin erschien ihnen der Mensch anfänglich am größten. Allmählig wurde ihnen freilich die Humanität in ihrem rechten Grunde und ganzem Umfange mehr. Der Deutsche nahm die erste Bedeutung unsers Wortes aus dem Tauglichen, trug es aber bald auf die geheimen Heilkräfte der Gewächse, und zuletzt auf den Charakter des Menschen über. Und nun hat das Wort bei uns unter der Hand unsrer Moralisten einen so gehaltvollen Sinn erhalten, daß es schlechterdings in keine Sprache irgend einer Nation übersetzt werden kann.“

Schwarz.

Anmerkung 7.

„Das Streben der Kraft an sich betrachtet geht ins Unendliche; nur ihre äußere Abhängigkeit und ihre Trägheit hält sie im Endlichen. Ihre Entwickelung ist also ein Kampf des Strebens mit dem Endlichen, um in das Unendliche überzugehen. Mit jedem Momente ist also etwas Endliches in ihr geworden, und mit jedem Momente strebt sie auch weiter; sie kann aber nie etwas anderes, als immer etwas Endliches gewinnen. Sie erscheint also zuerst, als wolle sie alles verendlichen, d. i. sondern, scheiden, gestalten, aber genauer betrachtet zeigt sie eine Tendenz, die sich nie damit begnügt. In Beziehung auf die Außenwelt geht also die Kraft aus sich selbst darauf aus, diese als ein Unendliches in Einzelnes zu gestalten.“

„In dem gereizten Zustande will die Kraft mit Einzelnem fertig werden, um immer weiter zu gehen, sie will unaufhaltsam weiter. Sowohl das Aufgehaltenwerden ist ihr unangenehm, als das Fertigseyn. Sie sehnt sich durch das Endliche hindurch nach dem Unendlichen, und dieses um so mehr, je edler sie ist.“

Schwarz.

Anmerkung 8.

Je mehr Streben, desto mehr Höheres (Göttliches) in dem Menschen, desto mehr Treiben zum Unendlichen. Je mehr Befestigen in dem Endlichen, desto weniger entwickelt er das Göttliche in sich. Dieses Streben ist das Edle des Menschen (der wahre angestammte und zugleich selbst erworbene Adel); es ist die Tugend des Menschen als der Vereinigung der leisen Erregbarkeit mit dem festen Widerstande, d. i. dem Streben zum Unendlichen, das in beiden Eigenschaften der Kraftstärke erscheint. Dieses Streben zum Unendlichen ist das Göttliche im Menschen. Es entwickelt sich theils im Verhältniß zu den Außendingen (der Welt), theils bloß in dem Innern (auf den Urquell zurückgehend), d. h. als göttliche Wirksamkeit und als Religion. Das Göttliche, welches in beiden wirkt, ist die Liebe.

„Die Liebe ist die Quelle alles Herrlichen (nämlich das auch das Bleibende ist) in dem Menschen. Sie erscheint ganz besonders in dem Wohlwollen, der Zuneigung, und zwar hauptsächlich gegen unsers Gleichen (Menschen, Geister), dann aber auch gegen die Naturwesen, und überall als Sehnsucht nach dem Unendlichen. So ist auch die Liebe die Quelle der Tugend; und diese muß die Erscheinung der Liebe in der Vollkommenheit der Kraft seyn, sonst ist sie Schein und etwas Vergängliches. Ungeachtet in dieser Hinsicht, d. i. in der sittlichen, die Menschen sehr verschieden sind, so setzen wir doch in der Erziehung voraus, daß in jedem Liebe und Tugend sich entwickeln wird, wenn die rechte Bildung hinzukommt. Der stärkere oder schwächere Grad ist wohl manchmal aus der Bildung oder Vernachlässigung zu erklären, allein im Ganzen liegt uns der tiefere Grund dieser Erscheinung im Unbegreiflichen, wo Nothwendigkeit und Freiheit zusammenfließen. Wie wird sich nun die Tugend in ihrer Entwickelung zeigen? d. h. welches sind die Tugenden des Kindes in ihrer Erscheinung nach einander? Da sie das bleibende Gute der Kraft sind, wo leise Erregbarkeit und fester Widerstand sich vereinigen, so müssen sie sich in denjenigen Gemüthsäußerungen zeigen, welche sich als bleibend und gut bestätigen, und nach einander sich einzeln gleichsam ausscheiden. Hier ist nun das Erste das, worin das Kind das gute Auffassen der Dinge zeigt, mit dem Fortstreben zum weitern, d. i. **Aufmerksamkeit**; diese ist also die erste Tugend des Kindes. Nun

muß sich aber auch die Liebe darin zeigen, sonst ist sie nicht Tugend, d. h. sonst strebt der Mensch im Auffassen der Welt (z. B. der Schüler im Lernen) nicht zum Unendlichen hin. Sie zeigt sich darin, wenn sich die Aufmerksamkeit auf die Menschen mit Wohlwollen lenkt, d. i. als Freundlichkeit; die zweite Tugend des Kindes. Weiterhin, so wie sich Aeußeres und Inneres dem Kinde deutlich scheidet, muß auch in seiner Wirksamkeit das Höhere sich entfalten als Thätigkeitstrieb: Fleiß, und zugleich in seinem Innern als Frömmigkeit, und in beidem vereinigt als Fröhlichkeit; diese ist die dritte Haupttugend des Kindes in der Entwickelung. Wie die andern Tugenden, welche in diesen liegen, indem mehrere vereinigt sie erzeugen, z. B. Ernst, Nachahmungstrieb, Sympathie, Gehorsam ꝛc. sich entwickeln, hat die Erziehungslehre zu zeigen. Schwer ist es, die Aeußerungen der Tugend und des Naturells während der Entwickelung genau aufzufassen; leichter schon, die Unarten und ihren Grund in der fehlerhaften Behandlung. Doch ist es für die wahre Bildung nöthig." Schwarz.

Anmerkung 9.

Die Bildsamkeit der Kraft ist ihre Fähigkeit zu einem größern oder geringern Grade und zu einer bestimmten Art der Bildung. Ihr Wesen liegt in dem Unbegreiflichen der Entstehung des Naturells; aber sie wird durch die Tugend verstärkt und bei einem geringern Grade der Tugend geschwächt. Je mehr Tugend in dem Menschen von Kindheit an, desto mehr Sehnen nach Entwickelung, folglich nach Bildung; gleichsam ein Gebildetwerdenwollen. So steht beides in der innigsten Wechselwirkung; aber auch davon bleibt uns das Erste unbegreiflich. Die Bildungsfähigkeit, welche im Naturelle liegt, heißt Anlage. Jeder Mensch hat gute Anlagen, denn er kommt von Gott. Vorzügliche Anlagen heißen Talente, vorzügliche Geisteskraft heißt Genie. „Im Genius stehen alle Kräfte auf einmal in Blüthe. Das Talent stellt nur Theile dar, das Genie das Ganze des Lebens." J. P. Richter. Nach Kant ist Genie da, wo die Geisteskraft sich zugleich durch Originalität und Exemplarität auszeichnet. Die Selbstbestimmung durch Freiheit heißt Charakter, im engern Sinne: Stärke und Festigkeit in einer herrschenden Willensbestimmung. „Was in dem Willen mit Bewußtseyn sich zeigt, ist dasselbe, was auch sonst, und so auch im bewußtlosen Zustande, in dem Geiste wirkt, und z. B. in dem Verstand als Grundsatz vorkommt, oder im

Gefühl liegt: das Innerste des Menschen. In diesem Falle ist der Mensch wahr, in seinem Denken, Fühlen und Wollen ist er es selbst. Wäre z. B. sein Grundsatz anders als sein Handeln, so ist dieser etwas Angenommenes (zum Nachsprechen erlernt), und der Mensch ist unwahr, inwieferne er ihn für das Seinige ausgiebt. Denn es ist in jedem nur Eine Kraft und diese hat ihre Individualität. Daraus ist zu erklären, warum Lehre und Leben so oft sich widerspricht und warum so viele Menschen inconsequent leben; es fehlt der Bildung an Wahrheit. So im Allgemeinen. Weil nun Talent und Genie von der Entwickelung abhängt, diese aber von dem Bildungstriebe und der Tugend, also von dem Charakter: so stehet dieses Alles in einem tiefern Zusammenhange, als man gewöhnlich glaubt, und den Talenten läßt sich keine bestimmte Gränze ziehen, die nicht die Freiheit erweitern könnte." Schwarz.

Die Bildung des Menschen muß die Kraft zum Höhern führen, denn sie befördert das Streben. In der vollständigen Entwickelung muß die Bildung die Kraft frei und allseitig machen. Beschränktheit und Einseitigkeit als das Entgegengesetzte der wahren Bildung, würdigt jeden Menschen herab. Je mehr Allseitigkeit und Freiheit, desto mehr Würde, desto mehr Bildung. Die wahre innere Freiheit wohnt nur in der Bildung; ohne sie ist die äußere Freiheit nur ein Schein, der aber zerstörend wirkt. Die höchste Bildung eines Wesens ist Freiheit in vollendeter Gestalt. Hier offenbart sich das Urbild in dem Individuum, und diese Offenbarung ist die Schönheit. Die vollendete Bildung ist also nur da, wo Freiheit und Allseitigkeit sich mit der ganzen Gestaltung zur Schönheit vereinigen. Der ganze Mensch wird in der wahren Erziehung zur Allseitigkeit und Freiheit gebildet, um wo möglich sein göttliches Urbild in vollendeter Schönheit in sich aufzustellen. Die Bestätigung der wahren Jugendbildung ist, wenn dieses Urbild der Gebildete selbst als sein Ideal gefunden hat. — Mangel an Bildung ist Rohheit; Ausbruch der Kraft ohne Bildung (d. i. ihrem Urbilde zuwider) ist Wildheit. Diese lügt die Freiheit als Frechheit; jene ist mit dieser der Freiheit entgegen. Das Kind ist nur alsdann roh, wenn die Bildung bei seiner Entwickelung etwas versäumt hat. Der Wilde ist auch roh, aber der Rohe nicht gerade wild, doch gemeiniglich, wenn nur einigermassen Trieb zum Hervor-

brechen der Kraft in ihm liegt. Der Schein der Bildung ist Gebildetheit. Sie ist da, wo etwas Gewordenes ist, das als gebildet in die Augen fällt, aber ohne das lebendige Streben zum Unendlichen und ohne innere Aneignung (wie in unsrer feinern Welt). Das Ausschlagen der Kraft in Wildheit ist Verwilderung. Führt die Bildung von dem Urbilde, also von der Natur ab, unter dem Schein einer vollkommenern Bildung, so ist sie Verbildung. Läuft die Bildung der Entwickelung vor, so daß die Kraft überspannt wird, oder geht sie über die Stelle hinaus, wo der Mensch wirken soll, so ist sie Ueberbildung. Mit ihr ist die planlose und unvollkommene Bildung nahe verwandt.

Vgl. Schwarz, Erziehungslehre. II. S. 111—159.
Dessen Lehrbuch. I. S. 32—57.

§. 25.

Zweck der Menschenbildung.

Die Bildung der Menschenkraft hat einen Zweck, d. i. eine beharrliche Bestimmung zur realen Darstellung ihrer einwohnenden Idee.[1]) Die Idee der Menschenkraft nach ihrer Einheit liegt beschlossen unter dem Begriffe des reinen Menschenthums oder der Menschheit (§. 19.). Der Zweck der Menschenbildung ist daher die Idee der durch sich selbst entwickelnden Menschheit (§. 22.). Sie ist ihrem Seyn und Werden nach das der Menschennatur in dem vereinigten real-idealen Wirkungsvermögen des Geistes einwohnende ideale Bildungsprincip, welches die allgemeine Form des Lebens bestimmt.[2]) Da aber die reine Menschheit nur durch das Volks- und Staatsbürgerthum in das empirische Menschenleben eintreten kann (§. 18.): so setzt das ideale Bildungsprincip ein reales als seine Basis sich entgegen: die Idee der Staats-Volks-Bildung, beruhend auf dem realen Menschencharakter und der Bestimmung der realen Menschheit: dem Familien-, Volks- und Staatsleben (§. 20.)[3]). Beide Bildungsprincipien stehen im Verhältnisse zu einander wie Reales und Ideales im Ich: in inniger Verknüpfung und gegenseitiger Wechselwirkung (§. 14.

Anm. 1.). So geben sie den Begriff der Bildungsidee in ihrer Vollendung nach ihrem idealen und realen Gehalte. Der Geist dieser Bildungsidee liegt in dem religiösen Bildungstriebe und in dem Glauben, der die Idee der vollendeten Einheit des Menschen mit Gott durch seinen Sohn, und damit den tiefsten Grund und das höchste Ziel der Vernunft, ewiges Seyn und Leben, in sich schließt (§. 20.). Darum ist die christliche Religion das Wesen aller Bildung, sowohl in ihrem Grunde, als in ihrer Weise und in ihrem Ziele. Im reinen Christenthume finden sich alle Verhältnisse aufgeschlossen, in welchem Gott zur Menschheit steht. Die Geschichte des innern Menschen und des ganzen Menschengeschlechts liegt uns hier als eine Thatsache vor Augen. Es stellt das göttliche Ebenbild in der Menschheit auf, so daß sich in dem einzelnen Menschenwesen die göttliche Idee selbst darstellt.[4])

Anmerkung 1.

Der Zweck der Menschenbildung ist im Allgemeinen eine Veranstaltung, daß der Zögling etwas werde, nämlich das werde, was seine Bestimmung ist. Die Bestimmung des Menschen hat aber sowohl einen äußern als einen innern Zweck. Die äußere Zweckmäßigkeit heißt auch Brauchbarkeit oder Nutzbarkeit (§. 7. Anm. 3.). Je nachdem also die Bestimmung des Zöglings gefaßt wird, ist auch der Zweck der Erziehung verschieden. Entweder, daß der Mensch an sich Etwas werde, indem er in sich selbst das Ideale aufstellt; oder, daß er für einen andern Zweck außer sich Etwas werde, d. i. brauchbar und glücklich für Andere. Indessen vereinigt die menschliche Bestimmung dieses Dreifache: Würde (Tugend), Tüchtigkeit und Glückseligkeit, als das Ziel der Menschheit und jedes Menschen.

„Nach welchen Grundsätzen der Mensch am besten erzogen und unterrichtet werde, dieß war von jeher ein Gegenstand des Nachdenkens derer, die sich überzeugt hatten, wie viel überhaupt davon abhänge, daß man ihn erziehe und unterrichte. Mit jedem Fortschritt einer Nation ward die Nothwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit des Geschäfts richtiger eingesehen. Die Grundsätze selbst konnten anfangs nur aus der Erfahrung abgeleitet werden. Was sich darin am meisten bewährte, ward als Regel angenommen. Je tiefer man aber in die Natur des Menschen ein-

gedrungen ist, und die Gesetze seines äußern und innern Organismus kennen gelernt hat, desto mehr ist es auch gelungen, aus der Kenntniß der Natur selbst Resultate für die ihr angemessenste Bildung zu ziehen. Hierbei hat man entweder den Zögling durch alle Stufen seiner natürlichen Entwickelung begleitet, oder, nach einer allgemeinen Betrachtung der Menschennatur, mit Beziehung auf ihre Bildung von verschiedenen Seiten, die Materien mehr nach einer systematischen Ordnung vertheilt, woraus eine wissenschaftlich behandelte Erziehungs- und Unterrichtslehre oder die Pädagogik und Didaktik hervorgegangen ist. Beide Methoden sind von achtungswerthen Schriftstellern dieses Faches befolgt worden." Niemeyer.

Anmerkung 2.

In der Realität des, der Menschennatur einwohnenden idealen Bildungsprincips, liegt zugleich die Möglichkeit allgemeiner Erziehungsregeln. Die Vernunft richtet sich in ihrer eigenen Thätigkeit nach den Zwecken, welche der Urheber der Natur in diese selbst gelegt hat. Nun hat der Grad der Bildsamkeit und die Stufe der wirklichen Ausbildung der individuellen Menschennatur, immer den letzten Grund in der Perfectibilität der Anlagen und Kräfte, welche der Gattung und dem Individuum verliehen ist. Folglich ist die Hervorbringung der ursprünglichen Kräfte, so wie ihre Vertheilung in mannigfaltigen Maßen und Verhältnissen, lediglich das Werk des Urhebers der Natur. Die Vernunft kann daher aus keinem Wesen etwas anderes bilden wollen, als was in der ursprünglichen Natur desselben als seine Bestimmung gegründet ist. Eine vernünftige Erziehung kann sich folglich keinen andern Zweck setzen, als durch Aufregung und Richtung der Menschenkraft, das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen so vollkommen, als es bei jedem Einzelnen der Gattung möglich ist, auszubilden. Je vollkommener die Ausbildung aller menschlichen Kräfte erfolgt, und je harmonischer sie zusammenstimmen, desto näher ist der Zögling dem Ideale der vollendeten Menschheit gebracht. Da nun alle Thätigkeiten und Veränderungen der menschlichen Natur und ihrer Kräfte, wodurch sie ihre Zwecke zu erreichen sucht, unter gewissen Bedingungen und nach bestimmten Gesetzen erfolgen: so giebt es, obwohl nicht ein Mensch dem andern völlig gleich ist, etwas Gemeinsames in der Natur des Menschen, was man überall voraussetzen, und dann von gleichen Wirkungen auch gleiche Erfolge erwarten darf. Von der ersten Kindheit an bilden sich alle Anlagen, entwickeln sich alle Kräfte nach dem ewigen Gesetze der Natur. Wenn nun Erziehung in

einer absichtlichen Einwirkung auf den Menschen zur Beförderung seiner Bildung besteht, wenn sie nicht dem Zufall und einem gedankenlosen Mechanismus überlassen bleiben, vielmehr nach einem bestimmten Plan, nach einem festen Princip, zu einem gemeinsamen Endzweck geschehen soll: — so wird der, welcher die Menschennatur am tiefsten ergründet und so weit es möglich den Uranfang aller ihrer Thätigkeiten erforscht hat, auch am sichersten seyn, die allgemeinen Regeln zu finden, wie man jene Bildung und Entwickelung naturgemäß befördern könne. Es kann also keinen Zweifel leiden, daß es allgemeine Erziehungsregeln geben könne und wirklich gebe.

„In ehemaligen Zeiten fehlte es an dem Nachdenken, insbesondere dem wissenschaftlichen, für dieses Geschäft. Daher gab es da wohl hin und wieder Erziehung, aber ohne daß man es wußte, und ohne daß man also genugsam zur Kenntniß der bessern thätig war. Sie fand sich in der Wirklichkeit in einzelnen glücklichen, und vor andern durch natürliche Bildung ausgezeichneten Familien. Aber im Ganzen genommen stand ihr immer das Verderben der Menschen mächtig im Wege. Denn sonst würde aus der rohern Generation eine wohlerzogene, folglich jede die folgende immer besser fortbildende hervorgetreten seyn, welches doch in keiner Nation, in keiner Familie, und zu keiner Zeit der Fall war. In den jetzigen Zeiten ist Alles auf eine solche Art von der Cultur durchgearbeitet, daß die reinen Naturverhältnisse fast ganz verloren gegangen sind, mit ihnen das Wichtigste, was zur Wirklichkeit der Erziehung gehört. Man sucht diese daher jetzt oft mehr in Büchern als im Leben; noch glücklich genug, wenn es nicht nach abgezogenen Begriffen geschieht, welchen die Wahrheit, und folglich die Anwendbarkeit entschwunden ist. Steigere man diese auch immer zu höhern, wissenschaftlichen, so haben wir dennoch auf diesem Wege die wahre Erziehung mehr aus den Augen verloren, als auf jenem, wo man sich, statt über der Sache zu stehen, mitten darin befindet.“ Schwarz.

Anmerkung 3.

„Das Kind entsproßt aus seiner Familie, diese aus der Nation, diese aus der Menschheit; in diesem Gange gleichsam rückwärts soll der junge Mensch durch die Familie für die Nation, und durch diese für die Menschheit gebildet werden; jedoch so, daß sich hierin eben sein Ideal zu eigener Herrlichkeit

entwickle. Die Erziehung des Einzelnen gedeiht wegen des im Ganzen waltenden Geistes nur durch die Familie, und diese nur durch die Nation, so wie diese nur durch den in der Geschichte sich offenbarenden Genius der Menschheit. Weil nun die letztere in unablässigem Kampfe mit dem Bösen ist, das störend einwirkt, so leidet alle Erziehung an vielfachen Gebrechen; aber das Vertrauen auf die göttliche Vorsehung erwartet eine Entwickelung derselben zum Siege des Guten im Reiche Gottes auf Erden. Hierin zeigt sich die Macht der Erziehung und zugleich ihre Gränze. Von diesem höhern Gesichtspuncte geht alle ächte Bildung der Jugend aus und vereinigt sich mit der Idee von Bildung des ganzen Volkes. Hiernach ergiebt sich die Größe und Wichtigkeit der Nationalerziehung, welche nicht bloß die Jugend, sondern das ganze Volksthum in Staat und Kirche umfaßt."

„Der einzelne Mensch gehört zugleich der Erde und dem Himmel, sich selbst und der Welt und in beidem Gott an; und hierzu soll er erzogen werden. Seine Bildung soll sich daher mit der Bildung der andern Menschen zum Ganzen vereinigen." Schwarz.

Anmerkung 4.

Die Art und Weise, wie man den ganzen Zweck der Erziehung zu erreichen gedenkt, beruht auf der Annahme, wie die menschliche Natur in ihrem Werden zu behandeln ist; dieses richtet sich aber nach dem Grundtriebe, welcher in dem Werden wirkt. Je nachdem man diesen annimmt, macht man sich sein Erziehungssystem. Es lassen sich zwar mehrere denken, aber nur Eins kann das richtige seyn, nämlich das, worin man den Grund des Werdens richtig faßt. Alle andere gehen von etwas Einzelnen und nicht von dem tiefern Ganzen aus, und sind daher einseitig.

Nun nimmt man den Grundtrieb an:

1) entweder durchaus gut, d. i. das Göttliche in dem Menschen dringt mit seiner Kraft, folglich von selbst und siegend hervor: System der Göttlichkeit;

2) oder durchaus bös, d. i. nichts Göttliches ist darin, sondern demselben wirkt er vielmehr entgegen; folglich muß eine fremde Kraft eintreten und in den Menschen einfließen, um dessen eigene verdrängend, ihn zu dem zu machen, was seine Bestimmung ist: System der absoluten Sündhaftigkeit;

3) oder beides, Gutes und Böses im Menschen vereinigt: System der Dualität. Dieses wird angenommen:

a) entweder das Gute überwiegend, aber der Hülfe bedürfend;

b) oder das Böse überwiegend, wenn nicht fremde Hülfe eintritt;

c) oder Gutes und Böses gleichstehend, so daß der fremde Einfluß dem einen oder dem andern den Ausschlag giebt.

Die beiden ersten Systeme vernichten sich selbst. Das erste macht allen Einfluß eines fremden Willens nicht nur unnöthig, sondern auch schädlich, weil der Grundtrieb als gut angenommen wird, folglich alles Andere, das an seiner Stelle wirken sollte, das Gute verdrängen würde. Das zweite Erziehungssystem hebt von selbst den Zweck der Erziehung auf, weil es annimmt, daß in der Kraft des Menschen nichts Gutes liege, also auch nichts Gutes aus derselben zu entwickeln sey. Die ächte Erziehung muß daher das dritte System wählen (der Erzieher mag pelagianisch oder augustinianisch denken, denn es ist von dem Wirken des Menschen auf den Menschen die Rede), und dabei nur Eines seiner drei Unterarten. Die erste verfährt mehr negativ und neigt sich dem ersten System zu; die zweite mehr positiv und geht leicht in das zweite System über; die dritte sucht beides zu vereinigen, und sich insofern nicht bloß in der Mitte zu halten, sondern von beiden Seiten zugleich zu wirken. Es ist der menschlichen Natur am angemessensten, weil in jeder Kraft Negatives und Positives zusammenwirkt, und ihre Vollkommenheit nicht in einer Richtung allein besteht. In der Entwickelung der Menschenkraft herrscht bald mehr die positive, bald mehr die negative Richtung vor, und hiernach verfährt die Erziehung bald mehr negativ, bald mehr positiv. Im Ganzen vertheilt sich beides gleich, und die Erziehung ist eben darum nöthig, damit sie dem Guten in der Wagschale den Ausschlag gebe. Die Erfahrung bestätigt dieses Alles. Die Behandlung, welche dem Zögling zu viel Spielraum läßt (d. i. die negative) macht ihn, und die allzu positive macht den Erzieher anmaßend, die vereinigende aber bildet gut.

Die verschiedenen Zwecke der Erziehung und die verschiedenen Grundtriebe der Menschennatur geben eine Reihe von einseitigen Erziehungssystemen, welche sich in drei Klassen und einige Ordnungen abtheilen lassen, wovon jede wieder in mehrere Arten zerfällt.

Erste Klasse.

Sie hat die Vortrefflichkeit des Zöglings an und für sich, also ausschließlich zum Zwecke.

Erste Ordnung.

Sie nimmt den guten Grundtrieb als herrschend an, und verfährt also mehr negativ. Ihre Arten gehen von dem Grundsatze der Kraft, der Genialität, der Freiheit und der Liebe aus, aber einseitig aufgefaßt.

Erste Art.

Erziehungssystem der Kraft. — Grundideen: Man muß die Kraft des jungen Menschen in ihrem Hervortreiben frei spielen lassen, also vorher die körperliche. Je kräftiger das Kind, desto besser wird der Mensch; was sie zurück hält, das schwächt sie und verdirbt den Menschen. Die wilden und unartigen Ausbrüche der Kinder lasse man nur gehen, daraus erwächst eine desto vollere Kraft. Das schlimmste, was du auf diesem Wege herausbringen kannst, ist ein physisches Ideal: gesund, stark, robust, mit einem Geist von großer Heiterkeit und gesundem Menschenverstande. Kritik: da dieses System den bösen Trieb nicht auch in Anschlag bringt: so sind seine Erziehungsfehler: Eigensinn, Eigenwille, Herrschsucht, Zügellosigkeit, Ungeberdigkeit, unglückseliges Verstoßen gegen die Verhältnisse der Cultur.

Zweite Art.

Erziehungssystem der Genialität. — Grundmaximen: Man lasse nur die geistige Thätigkeit hervortreiben; dem Körper überlasse man seinem Schicksale: er ist ein dem eigentlichen Menschen untergeordneter Theil. Steigert die Bildung des Geistes zur höchsten Höhe; er ist ja eigentlich der göttliche Theil, der eigentliche Mensch, auf dessen Bildung alles ankommt. In jedem Kinde liegt ein Genie; läßt man ihm seinen freien Lauf, so wird es originell und frei in seinem Geiste; Regeln engen ihn ein und lähmen ihn. — Grundfehler der Erziehung: Altklugheit, Unbescheidenheit, physische Unbehülflichkeit, Ungeschicklichkeit, vielleicht auch Tollheit, womit der Erzogene anderen Menschen und sich selbst zur Last fällt.

Dritte Art.

Erziehungssystem der Freiheit. — Grundgesetze; Laßt nur den Kindern frei ihren Willen, dann er-

halten sie Willenskraft, Freiheit, Selbstständigkeit und Sittlichkeit, welches doch das Höchste ist. Der Eigenwille ist etwas Gutes, und die Nachgiebigkeit gegen fremden Willen, dem nicht der eigene zustimmt, ist etwas Schlechtes; das eben macht charakterlos. — Dieses System öffnet allen möglichen Unarten, Leidenschaften und Lastern die Thüre; es heißt sie sogar gut, indem sie eben recht schlimm sind, d. i. indem sie sich Charakterstärke nennen; auch bedenkt man nicht, daß in allem Eigenwillen das Selbst des Menschen liegt, welches dem höchsten Willen widerstrebt. Das wäre der gerade Weg, Verbrecher und im Grunde verdorbene Menschen zu bilden.

Vierte Art.

Erziehungssystem der Liebe. — Grundregeln: Alles mit Liebe! Nichts geht über ein gutes Herz! Man schone deßwegen die Gefühle des Kindes, sie sind von Natur gut, und begegne dem Kinde überall freundlich, so wird es ein vortrefflicher Mensch werden. Das reizbare, launenhafte, auch tändelnde Wesen, worüber man etwa alsdann klagen möchte, sind vielmehr gute Zeichen; das Kind gewinnt an Empfindung. — Folgen dieses Systems: Schlaffheit, mürrisches und eingebildetes Wesen, Affectation, Ziererei, auch wohl Falschheit und Heuchelei in dem jungen Menschen.

Zweite Ordnung.

Sie kämpft positiv gegen den herrschenden bösen Grund. Ihre Arten gehen von den Grundsätzen der Abhärtung, der Verstandesbildung, der Selbstständigkeit, der Empfindsamkeit aus, ebenfalls einseitig genommen.

Erste Art.

Erziehungssystem der Abhärtung. — Grundsatz: Härte das Kind nur ab, und stärke seine Gesundheit, dann giebt es sich mit allem Andern von selbst. Nur in einem starken Körper wohnt eine starke Seele, nur in einem gesunden eine gesunde. Die Leibeskräfte des Kindes gesund erhalten und anstrengen, heißt die Hauptsache der Erziehung besorgen; denn dadurch erwächst das wahre Kraftgefühl, die Lust zu jeder geistigen Anstrengung, mithin

auch die sittliche Stärke und alles Edle. Nur auf diesem Wege besiegt man die natürliche Trägheit. Mag auch eine gewisse Rohheit auf solchem Wege entstehen, mit manchen Unarten: die frische, unverdorbene Jugendkraft, die nunmehr allmählig zur geistigen Bildung geführt wird, wird sie schon gut zu machen anfangen. — Kritik: Die sich selbst überlassene Kraft verwildert, und so nimmt die Seele, die man vernachlässigt, Fehler an und Richtungen, die nie mehr ganz gut gemacht werden können, und es leidet die höhere Kraft über den Vorzug der niedern an Reinheit und Stärke. Ueberdieß gewinnt die Gesundheit selbst durch naturgemäße Geistesentwickelung. Auch lehrt die Erfahrung, daß Manche bei großer körperlicher Gebrechlichkeit sich doch durch Geistesgröße jeder Art auszeichnen.

Zweite Art.

Erziehungssystem der Verstandesbildung. — Grundsatz: Man kläre nur den Verstand auf. Der Weg zum Herzen geht nur durch den Kopf, und nur durch Erkenntniß gelangen wir zur Vernunft, d. i. zur Menschheit.

Erste Unterart.

Das Kind muß nur Sachkenntnisse (Realien) lernen. Denn es ist bestimmt, in die menschlichen Verhältnisse als verständiger Erdenbürger einzutreten; es muß also alles das möglichst erlernen, was dazu gehört. Altes Sprachstudium ist nur zeitverderbende Anstrengung. Es tritt dem Erlernen der Sachkenntnisse in den Weg und damit der Erziehung zur Weisheit. Ein unwissender Mensch, ein schlechter Mensch. — Dieses einseitige System der Verstandesbildung versteht nicht das höhere Wesen der Menschheit, setzt das niedere Wissen über den Geist selbst, und kennt auch nicht einmal die Methode und ihr Verhältniß zur Erziehung; und man geräth in die Eitelkeit der Vielwisserei.

Zweite Unterart.

Das Kind lerne nur die Sprache, denn in der Sprache liegt die Vernunft; die Sprache macht es zum Menschen. Das geschieht aber erst vollkommen durch das strenge, schulgerechte Erlernen der alten classischen Sprachen, denn diese

enthalten die Idealien, d. i. das Höhere der Menschheit, welches in der neuern Zeit untergegangen wäre, wenn es nicht durch jenes Studium immer wieder hereingerufen würde. Durch die Sprachen muß der Geist material und formal erstarken und zur vollkommensten Humanität gelangen. — Folgen dieses humanistischen Erziehungssystems: Dünkel und Pedantismus, Ungeschicklichkeit für das wirkliche Leben, Verlust des Frohsinns der Kinderjahre, sittliches Verderben der Zöglinge in den düstern, dumpfen Sprach-Schulen.

Dritte Unterart.

Uebt und bildet nur den Verstand des Kindes überhaupt (formal), gleichviel was es alsdann lernt! Denn hierdurch wird seine Geistesthätigkeit entwickelt, und das allein führt zum Wahren, zum Guten, zum Höchsten; nur der Verstand macht selig. — Folgen: Einseitige Verstandesschärfe, hochmüthiges Gescheidtseynwollen, anmassende Unverträglichkeit, Prozeßsucht, Weg zum gewissenlosesten Verbrechen.

Dritte Art.

Erziehungssystem der Selbstständigkeit. — Grundsatz: Brich dem Kinde den Willen und gewöhne es, sich dem höhern, dem göttlichen Willen zu unterwerfen. Denn von dem Willen des Menschen hängt seine ganze Menschheit ab, wie es schon aus der Natur eines freien Wesens folgt. Nun aber ist der eigene Wille verdorben, oder vielmehr darin liegt das Böse, daß das Kind einen eigenen Willen haben will. Das völlig willenlose Kind ist das beste Kind. Die Erziehung besteht also in der Willenlosmachung des Kindes und in der Gewöhnung, sich dem fremden Willen zu unterwerfen, also das göttliche Gesetz mit völliger Selbstverläugnung zu befolgen. Dieses aber wird nicht etwa durch Beweggründe bewirkt, denn sonst wäre der Wille nicht das Erste, sondern der Verstand; vielmehr lediglich nur durch Gehorsam, der insofern seiner Natur nach blind ist. Strenge Zucht ist hiezu schlechterdings nothwendig. Mag auch die Härte im Anfang wehe thun, sie wird bald desto wohlthätiger erscheinen. — Diese Behandlung macht das Kind widerspenstig, erbittert, gleißnerisch, versteckt, tückisch, sclavisch, durch und durch unwahr.

Vierte Art.

Erziehungssystem der Empfindsamkeit. — Grundsatz: Flöße dem Kinde vor allen Dingen Gefühl ein. Denn das Gefühl ist das Tiefste im Menschen, der Grund alles dessen, was im Denken und Wollen hervortreibt. Durch Bildung des Gefühlvermögens führt man das Kind auf dem geraden Wege zur vollkommensten Menschheit, vorzüglich durch Cultur der religiösen, der sittlichen und der kindlichen, mehr aber noch der ästhetischen Gefühle, also durch Geschmacksbildung. Umgieb also das Kind schon in der Wiege mit schönen Formen. — Kritik: Der reine Sinn für Schönheit setzt tiefere und reife Bildung voraus, außerdem wird der junge Mensch ein Modewesen voll Faselei und unreiner Gesinnung. Schiller's Briefe über die ästhetische Erziehung.

Anmerkung. Alle hier aufgeführten Systeme der Erziehung gewähren keine wahre Erziehung, weil sie insoferne einseitig sind, als sie nicht das volle Leben der Menschenkraft bewirken und aus dem Lebensganzen ausgehen. Denn 1) durch den Körper wird nicht der Geist gebildet, obwohl beides in Wechselwirkung steht; vielmehr muß gerade die Geistesthätigkeit positiv aufgeregt werden, weil sie sonst dem leiblichen Leben unterliegt; 2) über den Geist darf aber auch nicht der Leib vernachlässigt werden, sonst leidet der ganze Mensch und selbst sein geistiges Leben; 3) die Verstandesbildung giebt Einsichten und Grundsätze, aber für sich bei weitem noch nicht Weisheit, kaum Klugheit, und am ersten Schlechtigkeit; 4) die Willensbildung mag oft zur Freiheit, Sittlichkeit und Würde führen, aber es kann auch Sclavensinn, Selbstsucht und Gewalthaberei daraus entstehen, und es gehört noch etwas Anderes dazu, um einen edeln Charakter zu erzeugen; 5) die Bildung des Gefühls erhebt das Herz, und regt zu hohen Gedanken und edeln Entschließungen auf, aber für sich allein macht sie weichlich, unsicher, unwahr. Nicht einmal das einzelne Vermögen kann ohne die Bildung des andern seine Vollkommenheit erreichen. Die wahre Erziehung muß also dieses Alles in seinem Mittelpuncte erfassen und von da aus den erwachsenden Menschen allseitig entwickeln. „Bildet den Menschen in physischer und geistiger Hinsicht mit wohlüberlegter Kunst und — ihr werdet ihn in beider Hinsicht idealisiren, ohne daß sein Wesen darunter leidet.“ GutsMuths.

Zweite Klasse.

Die zweite Klasse von Erziehungssystemen faßt die Brauchbarkeit des Menschen als seine Hauptbestimmung auf.

Ordnungen.

Nach den drei Hauptformen des geselligen Lebens: der Familie, dem Staate und der Kirche, giebt es drei Ordnungen des ökonomischen Erziehungssystems. Nach der ersten erzieht man das Kind für das Haus, nach der zweiten für den Staat, nach der dritten für die Kirche. Alle drei, einseitig und einzeln erfaßt, sind der Bestimmung des Menschen zuwider, weil sie ihn als bloßes Mittel für Andere behandeln.

Erste Ordnung.

Erziehung für das Haus. — Das Kind gehört dem Hause. Es ist, wo nicht Besitzthum der Aeltern, doch ihnen verschuldet, und muß der Familie dienen, weil es nur durch die Familie besteht. Auch werden nur in dem häuslichen Leben die Kräfte in natürlicher Reinheit und Stärke entwickelt. So das patriarchalische Leben, der Landmann, mitunter auch der Handwerker. — Allein dieß widerspricht nicht nur der Bestimmung des Einzelnen, dessen Anlagen und Vorzüge alsdann vernachlässigt werden, sondern auch dem Bildungsgange der Menschheit im Ganzen; und das Kind des Hauses kann leicht ein Unheil des Hauses werden.

Zweite Ordnung.

Erziehung für den Staat. — Das Kind gehört dem Staat. Wenn auch der Staat nicht den Bürger als sein Eigenthum ansieht, so muß dieser sich doch als durchaus dem gemeinen Wesen verpflichtet halten, da er als Glied nur durch den ganzen Organismus besteht, also auch für diesen leben muß. Das Kind werde also hauptsächlich zum nützlichen Bürger gebildet. Die spartanische Erziehung müßte mit Veränderungen in der Form überall eingeführt werden. — Allein auch hier werden die Vorzüge des Ein-

zelnen nicht so entwickelt, als sie sollten; auch kann dieser einseitige Zweck nicht einmal ohne das Familienleben erreicht werden; überdieß giebt es hier ebenfalls Widersprüche mit der Entwickelung des Menschenganzen.

Dritte Ordnung.

Erziehung für die Kirche. — Das Kind gehört der Kirche an. Sie ist die göttliche Anstalt zum ewigen Heile des Menschengeschlechts, daher werde ihr das Kind nur ganz übergeben. Das geschieht dadurch, daß man alle andre Zwecke dem kirchlichen aufopfert, und den jungen Menschen gewöhnt, sich völlig den letztern zu unterwerfen. Die Hierarchie hat eben hierin ihren großen Nutzen. — Allein abgesehen von der Gewalt, womit das Innere und die Freiheit des jungen Menschen unterdrückt wird, muß doch das Kind durch die Pflege der Familie und den Schutz des Staats erwachsen, und die Kirche bereitet sich selbst Unheil, wenn sie den Menschen einseitig für sich gewinnt. Denn der Staat wird das nicht lange gleichgültig ansehen können, und sie wird die Bildung der Menschheit hemmen, die sie doch zu fördern bestimmt ist. Hieher gehört die mönchische Erziehung des Mittelalters, die der Jesuitenschulen, und die der neuern Klosterschulen, als verschiedene Arten.

Dritte Klasse.

Die dritte Klasse von Erziehungssystemen ergiebt sich aus der einseitig aufgefaßten Bestimmung zur Glückseligkeit, wozu sich ebenfalls die obigen Systeme zum Theil gesellen können.

Ordnungen.

Es lassen sich hier drei Ordnungen unterscheiden: 1) Man erzieht das Kind bloß für den Genuß der Erde; 2) man lehrt es, wie es sein Glück in der Welt machen kann; 3) man bildet es nur für den Himmel. Die Bestimmung des Menschen wird durch jedes dieser Erziehsysteme verfehlt, da er nicht nur für die Erde und den

Himmel zugleich lebt, sondern auch zugleich für sich und die menschliche Gesellschaft.

Erste Ordnung.

Pädagogischer Epikuräismus. — Man lasse doch dem Kinde seine Freunde, und bereite ihm ein so schönes Leben wie möglich vor durch die Gewöhnung an einen stillen und feinern Genuß, und lehre es, sich mit leichter Hand die Blumen des Lebens zu pflanzen. Diese Erziehart ist mehr verbreitet, als man glaubt, nicht nur in Palästen und Landhäusern, sondern auch in Werkstätten und Landhütten.

Zweite Ordnung.

Pädagogik der vornehmen und gemeinen Weltmenschen und der Schelmen. — Was man lehrt und wozu man erzieht, wird man doch am Ende nur darein setzen, daß der junge Mensch einmal in der Welt gut fortkomme. Man lehre ihn also gescheidt seyn und auf die klügste Art sich Geld und Ehre erwerben.

Dritte Ordnung.

Pädagogik der Mystiker. — Alles Weltliche vergeht, nur im Himmel ist die Heimath. Man erzeigt also dem Kinde die größte Wohlthat, wenn man es frühe genug dem Irdischen entsagen lehrt, und dem Seyn im Ewigen zuführt. — Eine Erziehung, die nicht einmal Mystiker, höchstens Andächtler und Frömmler bildet, in strenger Consequenz aber die Kinder sogleich nach der Geburt opfern müßte.

Anmerkung. Schon die Erziehung für einen einzelnen Zweig der Brauchbarkeit kann nicht ganz ihren Zweck erreichen, ohne zugleich für und durch den andern zu erziehen. Aber auch das wahre Wohlseyn und die innere Vortrefflichkeit wird erst gewonnen, wenn die Familie, der Staat und die Kirche dabei einwirken, und wenn das Kind in dem und für den Organismus des ganzen Menschenlebens gebildet wird. Daher sind auch das noch einseitige Systeme, welche zwar Mehreres, aber nicht Alles verbinden. Hier giebt es hauptsächlich zwei: das, welches der häuslichen, und das, welches der öffentlichen Erziehung den Vorzug giebt.

I.

System der Familien-Erziehung.

In der Erfahrung das allgemeinste Bildungssystem. Nur unter der älterlichen Pflege gedeiht das Kind am besten, und die häuslichen Verhältnisse fordern am dringendsten das Kind zur Anstrengung auf. Ueberhaupt ist hier Alles in den rechten Fugen der Natur. Liebe und Ernst wirken da gerade recht auf das Kind, um es fromm und froh und frei, und doch gehorsam und thätig zu machen. — Allein Vorurtheile und Fehler werden dann auch erblich, und Verwöhnung, Verweichlichung, Beschränktheit und Ungebildetheit für die geselligen Verhältnisse sind nothwendige Folgen.

II.

System der National-Erziehung.

In neuern Zeiten stärker verlangt. Sie bezeichnet diejenige Behandlung der Jugend, welche von dem Staate ausgeht und für den Staat bildet, auch von frühem an zum Leben in den bürgerlichen Verhältnissen gewöhnt (auf ähnliche Art, wie bei den alten Persern, bei den Spartanern und in einigem Grade bei den Griechen und Römern). — Indessen würde das Kind unendlich viel verlieren, wenn es nicht mit ganzer Seele zuerst seiner Familie angehörte, und das äußere Leben des Staats würde selbst zu viel verlieren, wenn nicht das innere, das sich nur in der Familie entwickelt, beständig einflöße.

III.

System der christlichen Erziehung.

Das einzig wahre Erziehungssystem ist das christliche. Es vereinigt das der Familien- und National-Erziehung in sich, weil nur so das Ganze der Erziehung gedeiht. In dem Christenthume liegt die gründlichste, allseitigste und richtigste Erziehungsart. Sie bildet den Menschen für die Erde und den Himmel, für die ganze Menschheit, für sein Volk, die Seinigen und sein eigenes Seyn und Werden. (§. 24. Anm. 3.) Der Geist des Christen-

thums ist in dem Menschen der Quell seiner wahren Vortrefflichkeit durch die bildende Liebe, in dem Staate der innern Kraft und Rechtlichkeit, in dem allgemeinen Menschenganzen der besten Gesinnung und Handlungen; durch ihn entwickelt sich die Menschheit vollkommen.

„Das Edle in der Natur des Menschen, was die Gottheit in dem Kinde angelegt hat und entwickelt haben will, ist der Vereinigungspunct und das Ziel aller Bildung. Unterricht und Erziehung sind nur dann wahr, wenn sie mit dieser göttlichen Idee zusammenstimmen. Alles, was sie außerdem etwa bewirken, ist höchstens nur ein überhin gegossener Schein der Vortrefflichkeit; dieser zerfließt, das Machwerk zerfällt, der Mensch verliert, was ihm von außen gegeben war, und eine gestörte oder verdorbene Natur bleibt zurück. Nur in der Herausbildung des Göttlichen tritt er selbst vortrefflich hervor. So wird in dem Geiste Alles, was er durch die wahre Bildung erhält, zum Gefühle, zum Gedanken, zur Gesinnung; in dem Leibe zur Gesundheit und Gewandtheit; die gute Erziehung vereinigt dieses Alles, und so entwickelt sich die edle vollendete Menschheit, die überall in dem Individuum ein Ganzes ist, und in jedem Momente, in jedem einzelnen Gedanken und Gefühle als dieses Ganze hervortritt. Das Gemüth gewinnt seine Sittlichkeit und Wahrheit, seine edle Kraft für das Leben in der Welt, seinen himmlischen Sinn, die wahre Gottesverehrung. Ein freier Mensch, in sich selbst gehalten, seinem Genius lebend und eben dadurch der Gesellschaft, ist derjenige, welcher sich in einer vollkommenen Erziehung rein entwickelt hat. Darin findet der Erzieher das Begeisternde seines Berufes und bei aller Verschiedenheit in den Lehrsystemen, das richtige Gefühl, das ihn zur Wahrheit leitet. Wie der einzelne Mensch, so das Menschenganze; und so wie die Aeltern und Erzieher besser werden, muß sich auch die unter ihnen aufwachsende Jugend veredeln. So vollendet sich der Begriff der Erziehung in der Idee der durch sich selbst sich entwickelnden Menschheit, die jedoch unter göttlicher Waltung erwächst. Und so wird die Geschichte der Erziehungs-

idee zur Ausbildung ihrer selbst in dem Lehrer und Erzieher vorzüglich dienen. — Wer sich der Menschheit als Bildner weihte, fand noch immer seinen Feind im Zeitgeist; aber was er pflanzt, blüht in den künftigen Geschlechtern."

Vgl. Schwarz, Lehrbuch, Thl. I. §. 11—37. Von den Zwecken der Erziehung.

Roth, K. L., Versuch über Bildung durch Schulen christlicher Staaten im Sinne der protestantischen Kirche. Nürnberg, 1825. gr. 8. VIII und 164 S. 18 gr. oder 1 fl. 21 kr.

Die Seele aller Bildung ist die Religion und zwar die christliche. Diese Wahrheit entwickelt der Verfasser aus dem Begriffe Bildung selbst. Denn das Einfache und Göttliche in dem Bildungsgeschäfte verlangt zwar den Stoff und die Anregung von Menschenhand, geht aber nur als eine höhere Wirksamkeit gut von statten. Der Maßstab der Bildung ist immer der geistige Complex, welcher im Volke besteht; so wurde bei den Griechen nach Homer gemessen; für uns ist also der höchste geistige Complex, die christliche Religion, der Maßstab zum Wahren, Guten und Schönen. Nur das im Christenthume auflebende Kind eignet sich das, was ihm von außen zum Lernen dargeboten wird, so an, daß zugleich sein Innerstes darin wahr, rein und schön hervorwachse. Für das Wachsen der Pflanze giebt es nur eine Naturkraft; für das Erwachsen des Geistes nur die Kraft der Freiheit aus Gott, wie sie den Christen wird. Nirgends anders gedeiht wahre Bildung. Die Welt wird es noch erkennen.

§. 26.

Die Menschenbildungslehre.

Das System der Grundsätze und Regeln der Menschenbildung, oder die Theorie der Erziehungsgesetze, heißt Bildungslehre, Menschenbildungslehre, auch Erziehungswissenschaft (Pädagogik).[1]) Ihr Studium bildet den theoretischen Erzieher (Pädagogiker). Die Geschicklichkeit in der praktischen Anwendung der Theorie oder die Summe der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche ein Erzieher besitzen muß, ist die Erziehungskunst (praktische Pädagogik). Sie ist das Geschäft des Erziehers (Pä-

dagogen). Die Kunst beruht demnach auf der Wissenschaft.[2]) Je vollständiger und richtiger man folglich die Theorie kennt, desto geschickter sollte man in der Kunst seyn. Wenn gleichwohl nicht immer die besten Theoretiker am glücklichsten in der Ausübung waren; so fehlte es ihnen in tieferm Grunde an der pragmatischen Anlage (§. 16. Anmerk. 5.), wohl auch, bei dem Vorherrschen des speculativen Talents, an dem Triebe, nach den Erziehungsgesetzen zu handeln, oder an dem rechten Urtheil und an Klugheit, allgemeine Regeln auf die rechte Art anzuwenden, an tiefer Kenntniß der eigenthümlichen Beschaffenheit der Zöglinge, und an dem Beobachtungsgeiste, dem keine Modification der natürlichen Anlagen und Kräfte entgeht. Daß aber die Theorie der Praxis schade, kann entweder nur von einer unrichtigen, folglich auch irre führenden Theorie gemeint seyn, oder es kann nur insofern zugegeben werden, als speculative Köpfe oft gerade am wenigsten bemüht sind, sich auch praktische Fertigkeiten zu erwerben. Der Werth einer Theorie der Menschenbildung, welche die edelste aller uns bekannten Naturen zum Gegenstande hat und sich die Veredelung dieser Natur zum Zwecke setzt, wurde von jeher von den weisesten Menschen aller Zeiten und aller Völker anerkannt, und die Erfahrung beweist an einzelnen Individuen und an ganzen Nationen, was eine gute Erziehung zur Veredelung des Menschengeschlechts vermag.[3])

Anmerkung 1.

Es giebt sowohl eine Erziehung als eine Lehre derselben, welche aus einem richtigen Sinn und Gefühl von dem Seyn und Werden des Menschenwesens herkommt, gleichsam von der Natur eingegeben ist, und eine gewisse Vortrefflichkeit hat; es giebt geniale Blicke, welche der Wissenschaft voreilen; es giebt viele Mütter, Väter und Lehrer, welche jener Genius besser leitet, als alle Vorschriften ihn leiten würden. Im Ganzen sind dieß aber doch sehr seltene Naturen, und eben darum dürfen wir die Erziehung nicht dem Zufalle überlassen. Die Wissenschaft soll und wird uns die Einsicht des Rechten fördern. So wie überhaupt veredelte Einfalt das Ziel der höchsten Bildung ist, so führe der Weg durch Begriffe und Lehren zur Betrachtung des Lebens nach einer Idee. Wir müssen das Leben

selbst fragen, aber die Erfahrung und Wissenschaft unter einem gemeinsamen Principe verbinden.

Die Erziehung ist sowohl eine Kunst als eine Kunde. Das Ganze des Lebens ist es, wovon sie ausgeht und worauf sie einwirkt. Eine Wissenschaft derselben bleibt uns ein Ideal, das nur derjenige erreichen würde, der das Leben in seiner Tiefe und Ausbreitung erfaßt hätte; vielleicht die höchste und letzte unter allen. Eine Theorie der Erziehungs- und Unterrichtskunst ist eine Aufgabe der Menschheit, die sie nur in ihrem Fortschreiten, also nie ganz löset. Das ist die Grundidee, in welche wir alle dahin gehörigen Sätze nach einem ordnenden Grundsatze verbinden, um ein System aufzustellen; wir nennen es Bildungslehre, Erziehungswissenschaft (Pädagogik).

Anmerkung 2.

Alle Wissenschaft ist Theorie. Theorie aber ist die vollständige Erkenntniß eines Gegenstandes, Praxis die Anwendung derselben, ihre Ausübung in der Wirklichkeit. Eine wahre und vollständige Theorie muß alle Erkenntnisse verschaffen, welche zur Anwendung nothwendig sind. Wer folglich handelt und ausübt, kann es vernünftigerweise nur nach jenen Erkenntnissen, also nach Regeln und Grundsätzen, d. i. nach der Theorie. Alle ächte Praxis beruht daher auf der Theorie. Zwischen beiden kann kein Gegensatz, es muß vielmehr die schönste Harmonie bestehen. Wenn sich gleich die Theorie historisch später entwickelte als die Praxis, so ist sie doch zuvörderst unabhängig von dieser, und hat in dieser Beziehung Selbstständigkeit und absoluten Werth, während sich die Praxis in ihrer Abhängigkeit von der Theorie zeigt. Auf dem Standpuncte der Totalität der Menschheit aufgefaßt, hat sie aber einen relativen Werth, und stellt sich als Vorbereitung der Praxis, und die Praxis als Zweck der Theorie dar. Insofern steht die Praxis höher und die Theorie ist ihr untergeordnet, wie das Mittel dem Zwecke. Jene wird der sicherste Prüfstein dieser, und durch die Mannigfaltigkeit der vorkommenden Fälle neue Grundlage zur Fortbildung der Wissenschaft. Auf solche Weise sind Theorie und Praxis fortwährend verknüpft und regeln sich gegenseitig.

Jede Wissenschaft hat einen Werth, d. i. einen innern Gehalt ihres Seyns und Werdens. Er ist theils absolut, sofern die Wissenschaft um ihrer selbst willen, unabhängig von dem Zwecke besteht, welchen Jemand durch dieselbe erreichen will; theils relativ, sofern die Wissenschaft

sich auf das gesammte Leben der Menschheit bezieht und auf irgend einem Puncte in das Leben übertreten muß. Das Leben ist der Prüfstein der Wissenschaft; je mehr von ihr in das Leben übergeht, desto mehr Wahrheit hat sie; was dagegen schlechterdings weder unmittelbar noch mittelbar eine Richtung auf das Leben der Menschheit hat, entbehrt der innern Wahrheit und eben darum des ächt wissenschaftlichen Gehaltes. Dieß führt auf den richtigen Unterschied und das wahre Verhältniß zwischen Theorie und Praxis. Die Ueberzeugung von dem absoluten Werthe der Wissenschaft entzündet die ächte, reine Liebe zum Studium und wendet ab von dem handwerksmäßigen Erlernen, und der niedern Beurtheilung der Wissenschaft nach Broderwerb und Geldgewinn. Das richtige Begreifen des relativen Werthes erweckt den freien Geist der Anwendung, das Lebendigwerden des Studiums und der Wissenschaft, und entfernt Pedanterie.

Anmerkung 3.

„Alle Zweifel an dem Werthe pädagogischer Theorieen sind von gewissen Erfahrungen hergenommen, welche man in der wirklichen Welt gemacht haben will, und die beweisen sollen, daß, so gut jene Theorieen, so edel ihre Zwecke an sich seyn mögen, doch ihre Brauchbarkeit sehr verdächtig, und ihre Wirksamkeit dem Ideal, das sie aufstellen, auf keine Weise entsprechend sey. Aus dem Munde derer, welche überhaupt alles Philosophiren verachten, und ihre ganze Aufklärung in das setzen, was sie Weltkenntniß und Lebensklugheit nennen — womit allerdings in der großen Welt oft auszukommen ist — darf ein solches Urtheil nicht befremden. Selbst zu ungewohnt, allgemeine Begriffe zu bilden, und den Gegenständen des Nachdenkens bis auf ihre ersten Gründe nachzuspüren, dabei stolz auf ihre Trägheit, halten sie Alles, was nicht unmittelbar in die Sinne fällt, oder nicht sofort zu gebrauchen ist, für Träumereien müßiger Theoretiker, die der gesunde Menschenverstand der praktischen Philosophen als Hirngespinste verschmähe. In diese Klasse kommen also auch natürlich die Theoretiker über Pädagogik. Wer so urtheilt, möchte auch schwer von dem Gegentheil zu überzeugen seyn. Wer Sinn hat für das Große und Heilige in den Anlagen der Menschheit, ehrt die Theorie der Erziehungskunst selbst in dem, was darin idealisch seyn mag, und weiß überdem, daß nicht alles idealisch ist, was dem Beschränkten und Trägen als solches erscheint.“

„Daß die sorgfältige Erziehung so oft mißlingt; daß aus dem edelsten Familienkreise hie und da, wo nicht Böſewichter, doch ſchwache Menſchen hervorgehen, indeß ganz vorzügliche Menſchen ohne alle Erziehung aufgewachſen, und alles durch ſich ſelbſt geworden ſind — dieß erklärt ſich daraus, daß 1) die ſorgfältigſte Erziehung nicht immer die weiſeſte Erziehung iſt, und daß die wohlmeinendſten Aeltern ſehr oft gerade durch das, wovon ſie irrig am meiſten Gutes hoffen, am meiſten verderben, daß z. B. manche Art religiöſer Erziehung irreligiöſer macht, daß immer bewachte Tugend, unbewacht nicht aushält; daß Strenge und Güte — beide gleich unentbehrlich zum Erziehen — nur in dem richtigſten Verhältniß zum Zwecke führen; daß 2) gemeiniglich in Familien, wo Sorgfalt auf Erziehung gewendet wird, zu viel Gleichförmiges in der Behandlung der Kinder iſt, da doch die Kinder ſelbſt durchaus verſchieden ſind, folglich oft, was das eine bildet, daß andere mißbildet; 3) daß die Erziehung, welche der heranwachſende Menſch von ſeinen Aeltern und Führern erhält, nicht allein auf ihn wirkt; daß der Einfluß anderer Menſchen und der ihn umgebenden Umſtände oft zu mächtig iſt, und von allen Seiten auf ihn eindringt; indeß die Erziehung nur von einer Seite ihre Kraft äußern kann. Wenn 4) vorzügliche Menſchen Alles durch ſich ſelbſt geworden zu ſeyn ſcheinen, ſo beweiſet dieſes bloß, daß wiederum die Erziehung durch Menſchen es nicht allein iſt, was den Menſchen bildet; daß Einige, obwohl in ſeltenen Ausnahmen, genug innere Kraft haben, durch alle Hinderniſſe hindurchzudringen; daß man aber auch bei dieſen die äußern Lagen und Umſtände nicht überſehen darf, in welchen ſie ſich befanden, und die vielleicht gerade für ſie die angemeſſenſten, und daher geſchickt waren, zu erſetzen, was ihnen an Erziehung im gewöhnlichen Sinn abzugehen ſchien. Führt man 5) die wenigen auffallenden Beiſpiele von ſolchen an, die ohne Erziehung wurden, was ſie ſind, ſo müßte man, um gerecht zu ſeyn, auch die große Menge derer in Anſchlag bringen, die durchaus verwahrlost ſind, weil ſie des Glücks einer weiſen Erziehung entbehrten. Man müßte endlich 6) erſt beweiſen, daß ſie unter dem Einfluß einer ihr angemeſſenen Erziehung nicht noch vollkommener geworden, wenigſtens vielen Gefahren entgangen ſeyn würden, die ihnen von einer Seite ſehr ſchädlich, wenn gleich von einer andern vielleicht nützlich wurden.“

„Bedeutender ſcheinen die Einwürfe, welche gegen die neue Pädagogik gerichtet ſind, worunter man vorzüglich die durch Rouſſeau und Baſedow in Umlauf gebrachten Ideen und angeſtellten Verſuche verſteht. Man findet ſie theils zu künſtlich, theils zu viel verſprechend, theils zu frei, und wenigſtens für junge Leute, die nicht für eine idealiſche, ſondern für die wirkliche Welt erzogen werden ſollen, unzweckmäßig und gefährlich. Sie möge zur Ausbildung des Menſchen geſchickt ſeyn.

Sie sey es auf keinen Fall zur Erziehung des Staatsbürgers.*) Hierin mag sehr viel Wahres seyn, wenn man bei den Ideen einzelner Projectmacher und excentrischer Köpfe, und bei dem, was in einzelnen neuern Erziehungsanstalten versucht oder geschehen ist, stehen bleibt. Die zu heiße Bewunderung einiger an sich vortrefflichen, aber stellenweise mehr beredten als gründlichen Erziehungsschriftsteller, und der Enthusiasmus anderer, für die höchst nothwendige Verbesserung vieler herrschend gewordener Ideen und Methoden, hat sehr vielen Theil daran gehabt. Alles, was mit Pomp angekündigt und mit blindem Enthusiasmus aufgenommen wird, dürfte nach einiger Zeit das nämliche Schicksal haben. Es bleibt aber doch immer ungerecht, wenn man hiebei übersieht, daß 1) jene Mißbräuche nie die Billigung aller, oder auch nur des größeren Theils der neuern Pädagogiker erhalten, daß vielmehr die meisten von ihnen sich auf's Kräftigste dem Unwesen widersetzt haben; daß 2) in Deutschland aus einer zu gewaltsamen, jedoch in dieser Form nur kurz dauernden Erziehungsrevolution, gar bald eine recht glückliche Reformation hervorgegangen, und schon jetzt in ihren Folgen sehr heilsam geworden ist; daß es 3) im höchsten Grade unbillig seyn würde, wenn man die große Menge verbesserter Begriffe über Erziehung, die segensvollen Wirkungen so mancher

*) Von dieser Seite hat unter andern Rehberg in der Prüfung der Erziehungskunst, Leipzig 1792, die moderne Pädagogik angegriffen und viel Wahres über den Gegenstand gesagt. Aber auch sehr treffende Gegenerinnerungen von Trapp enthält die Kritik in der Neuen Allgemeinen deutschen Bibl. II. Thl. Eine unpartheiischere Würdigung der bisherigen zum Theil wirklich nachtheiligen Folgen der Rousseau-Basedow'schen Erziehungsreformation, s. m. in Resewitz, F. G., Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. 1—5. Thl. Berlin, 1781—1786. 5 Thlr. bes. Thl. III. Stück 2. Viele andere, z. B. Brandes Geist der Zeit (1806), stellenweise auch Arndt (Fragmente) und Niethammer (Philantropinismus und Humanismus), stimmen in jenen anklagenden Ton. Bei dieser Gelegenheit wird von diesen Schriftstellern mitunter viel Gründliches gesagt. Nur weiß man oft nicht, mit wem sie eigentlich streiten, und vermißt Gerechtigkeit und Billigkeit. So gieng es auch fast allen blinden Anhängern der Pestalozzischen Schule. Manche gebehrdeten sich, als hätten wir bis auf die neueste Zeit noch gar keine Idee von Menschenbildung und Unterricht gehabt. Gerade durch solche Uebertreibungen ward auch dem Guten, was in der Sache war, am meisten geschadet.

menschenfreundlichen Versuche zum Besten des heranwachsenden Geschlechts, den bessern Geist, der in Schulen und Erziehungsanstalten zu regieren angefangen hat, den allgemeinern Eifer, der in allen Ständen rege geworden ist, verkennen, und die neuen Pädagogen als Menschen verschreien wollte, die nichts als Uebels gestiftet, weil es unter ihnen, wie in allen Ständen, auch manche Thoren oder einige durch ihre Phantasie irregeführten Enthusiasten gegeben hat; daß 4) so manche unläugbare Uebel, die unser Zeitalter charakterisiren mögen, namentlich die Tendenz zu einer Abwerfung aller der Bande, in welche man sich vordem williger fand, ohne deßhalb ein Sclave zu seyn, in ganz andern Ursachen ihren Grund hatten; daß wenigstens die Pädagogik daran unschuldig ist, wenn es gleich wahr seyn kann, daß einzelne Pädagogiker diesen Geist der Zeit zu sehr begünstigt haben." *)

*) Am meisten hat von dieser Seite die moderne Pädagogik angegriffen Glanzow (F. Pustkuchen), Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultra's unserer Zeit. Bremen, 1824. Nach ihm ist die Pädagogik in ihrer modernen Gestalt das abnorme Product des großen Glaubenszwistes in der letzten Hälfte des 18ten Jahrhunderts, der auf normalem Wege die Frucht einer neuen Kirchenparthei nicht zeitigen konnte. Ein großer Theil der damaligen Kleriker, von seinem Kirchenglauben abgefallen, nahm die Schule zur Concubine, um seine heterodoxen Ansichten mit denen des Volks auszugleichen. Sie organisirten das geistliche Pädagogenthum vollständig und suchten es seitdem immer fester zu gründen. Aus demselben ist, sowohl was die Disciplin als die Lehrmethode, sowohl die Erziehung als den Unterricht betrifft, das Princip der Autorität und des Glaubens verbannt. Das ganze Staatsgebäude, die ganze Wohlfahrt eines Volkes, ruht aber auf Autorität und Glauben. Die moderne Pädagogik hat den Gehorsam der Völker untergraben, Staatsrevolutionen geboren und die Jugend anmassend, dünkelhaft und dem Bestehenden entgegen strebend gemacht. Diese zum Theil ganz ungegründeten und ungerechten Anklagen, ohne erfahrungsmäßigen Gehalt, werden von den Stimmen erfahrungsreicher und unbefangener Pädagogen, wie z. B. des ehrwürdigen Niemeyer's, gar leicht widerlegt. „Viele, von unläugbaren Zeitübeln ergriffen und verstimmt, meinen, die Jugend sey durch das, was man — wiewohl höchst unbestimmt — die moderne Erziehung nennt, weichlicher, kraftloser, anstrebender gegen das Gesetz, überhaupt geistig und moralisch schlechter geworden. Die es behaupten, kennen die frühere Zeit

„Allerdings gab es von jeher edlere Geister, welche die Erziehung aus einem höhern Standpuncte betrachteten, und eben so wenig ihren Erfolg bloß auf ein erträgliches Fortkommen des Zöglings in einer Welt, wie sie nun einmal ist, als auf eine frühe Gewöhnung des Menschen, sich zu fremden Zwecken als blindes Werkzeug gebrauchen zu lassen, beschränken. Allerdings drangen diese darauf, daß die erste Aufmerksamkeit

---

nicht, und je mehr diese in den Nebel der Vergangenheit zurücktritt, desto mehr verwechseln sie einzelne lichte Puncte, die von daher herüber leuchten, mit der Zeit selbst, und vergessen darüber ihres Schattens. Gerade über das, worüber sie klagen, hat man vor Jahrtausenden nicht minder geklagt, auch die Anlagen zum Bösen wie zum Guten, und das schnellere Emporkommen des erstern in der menschlichen Natur stets anerkannt, und selbst der milde Melanchthon hat in einer eigenen Abhandlung den durch die Verderbniß der Jugend so schweren Stand der Pädagogen nicht elend und jämmerlich genug beschreiben können.*) Der Unterricht und das Schulwesen hat, im Allgemeinen, entschieden gewonnen, wenn gleich einzelne Unterrichtsanstalten verloren haben können. Viele zwar berühmte, aber dennoch im Argen liegende Schulen aller Art, sind in ihrem innersten Wesen verbessert. Was man von der alten Gründlichkeit und Strenge der Lehrart und der Disciplin zu rühmen pflegt, ist immer nur partiell und local wahr gewesen. Unpartheiisch geschriebene Geschichten einzelner Schulen und Gymnasien, deren wir bisher mehrere erhalten haben, enthalten davon die besten Beweise. Das Streben nach Verbesserung hat aber auch manche verkehrte pädagogische Neuerungen und Künsteleien herbeigeführt, die hie und da eine zeitlang geblendet und geschadet haben. Indeß sind viele gar bald in ihrer Nichtigkeit anerkannt, und haben wenigstens den Anstoß gegeben, durch richtigere Mittel unläugbare Uebel, namentlich Oberflächlichkeit, Vielwisserei und geistlose Pedanterei, zu bekämpfen. Der Schul- und Erzieherstand selbst ist gehoben. Der Sinn für höhere Geistesbildung ist in den höhern Ständen, namentlich auch im Militärstande, mehr geweckt. Das Studium des Alterthums hat seine alte Stelle in den Gelehr-

---

*) M. s. in Dr. P. Melanchthonis Declamationibus T. I. die Oratio de miseria Paedagogorum — quo genere hominum nulli, ne in ergastulis quidem, videntur infeliciores. M. vgl. Niemeyer, A. H., Melanchthon als Praeceptor Germaniae. Halle, 1817.

des Erziehers auf das, wozu der Mensch von der Natur durch seine Anlagen und die in ihm schlummernden Kräfte bestimmt ist, gerichtet seyn müsse, ohne sich dabei durch die zufälligen Umstände, unter welchen der Einzelne geboren ist, und die in der Welt herrschenden verkehrten Begriffe, irre machen zu lassen. Nicht unterwerfen, sondern frei machen wollten sie ihn

---

tenschulen wieder eingenommen, und ist durch die Methode ein allgemeines Bildungsmittel geworden. Man müßte von der Geschichte des Schulwesens nichts kennen, man müßte selbst die Verfassung so vieler Schulen der Vorzeit, und die Verkehrtheit vieler Schulplane und Lehrarten gar nicht beobachtet haben, wenn man dieß Alles verkennen wollte. — Wenn unsre Jugend, wie man allgemein klagt, anmassender, dünkelhafter, nur noch zum Gehorsam gegen selbst beliebte Gesetze geneigt ist, so erklärt sich dieß wohl aus dem Geist und der Meinung einer durch große Revolutionen und politische Begebenheiten aufgeregten und fortdauernd bewegten Zeit; doch hat man oft Ursache, weniger sie, als so manche ihrer Lehrer und Erzieher anzuklagen. Die Jugend trägt im Allgemeinen in sich einen großen Fond gesunden Verstandes, und fühlt, so bald man sie nur, statt sie über sich selbst zu verblenden und zu verwirren, vernünftig regiert, daß sie erst lernen müsse, ihre Kraft vorsichtig zu üben, und auch die kleinsten Zwischenstufen der Bildung nicht überspringen dürfe, ehe sie sich an die großen Aufgaben des Lebens wagen könne. Wenn aber die Lehrer selbst alle Verhältnisse, welche schon in den Eigenthümlichkeiten jedes Alters liegen, verrücken; wenn sie die wohlthätigsten Schranken, die den Sinn des Kindes und Jünglings, wie eine schützende Verzäunung umgeben, niederreißen; wenn Lehrer, Gesellen und Schüler nicht mehr zu unterscheiden sind, so kann aus solcher Verkehrung aller Ordnung nur das Verkehrteste hervorgehen. Selbsterkenntniß, Demuth, bewundernde Ehrfurcht gegen Alle, welche unendlicher Fleiß und rastlose Arbeit in irgend einem Gebiet des Wirkens, auf die Höhen der Menschheit, gestellt hat, deutliche Einsicht, wie steil der Pfad zu diesen Höhen sey, — dieß in die jungen Seelen pflanzen, ist eben so heilige Pflicht, als sie durch die großen Ideen von Tugend, Muth, Freiheit und Vaterlandsliebe zu begeistern. Das ganze Alterthum, dessen Namen man ja immer im Munde führt, was hat es mehr an den Jünglingen geachtet, als die Bescheidenheit? Es ist hohe Zeit, daß wir zu dieser Lehre zurückkehren!“

von allen Verderbnissen des Zeitgeistes, und zum Kampf gegen sie rüsten. Aber gerade dieß, was eben die gemeine Weltklugheit als Anklage solcher Pädagogiker anführt, ist der größte Lobspruch für sie. Denn 1) ist man ja in der Theorie darüber einig, daß es die Menschheit, oder die vernünftige Natur eigentlich ist, die billig in jedem Menschen geehrt werden sollte, und daß alle Versuche, die von jeher von Herrschern, Kriegern, Hierarchen, Philosophen, und wer sie sonst seyn mochten, gemacht wurden, einen Theil der Menschen um seine natürlichen Rechte zu bringen, und ihn bloß als Mittel zur Beförderung der Zwecke Anderer zu mißbrauchen, im hohen Grade zu mißbilligen, auch in ihren Folgen höchst gefährlich geworden sind, indem durch alle solche Versuche theils die Menschheit überhaupt in ihrer Bildung und ihrem Fortschritt zum Höhern zurückgesetzt, theils der gedrückte Theil endlich zur Verzweiflung, durch diese aber zu Maßregeln gebracht ward, wovon hernach viele Unschuldige das Opfer wurden. Wenn es also der Erziehung immer allgemeiner gelingen wird, jeden Menschen, vom Königssohne bis zum Bauerknaben, diese wahre natürliche Gleichheit der Menschen unter einander fühlen zu lassen — wobei vom Aufheben der Stände und Umsturz aller bürgerlichen Ordnung gar nicht die Rede ist; — wenn die höhern Stände zur Achtung der Menschheit in den niedern, die niedern aber zum Gefühl der wahren Würde der menschlichen Natur und zum rechten Gebrauch ihrer Vernunft kommen, und dadurch Ordnung und Gesetz aus Ueberzeugung achten lernen; so wird dabei nicht nur die allgemeinere Aufklärung gewinnen, sondern alle Regierungen werden milder, alle Regierte unter dem Gesetz ruhiger, alle Stände glücklicher werden. Alle guten Fürsten unserer Zeit sehen dieß ein und äußern sich selbst laut darüber. Der Adel, welcher oft das Werkzeug der Unterdrückung war, fängt allgemeiner an zu begreifen, daß ihm Bildung, Humanität und weise Güte seine Rechte besser sichern, als Pergamente und Stammbäume. Der Lehrstand überzeugt sich, daß er seinen Namen schändet, wenn er lieber im alten Kastengeiste das Volk in der Unwissenheit erhalten, als heilsame Erkenntniß verbreiten will. Kann man in dieser Erscheinung den Einfluß einer liberalern Erziehung verkennen, ohne Mangel an Beobachtungsgeist oder an unbefangenem Urtheil zu verrathen? Kann man eine liberalere Pädagogik, wenn dieß zum Theil ihr Werk ist, verunglimpfen, ohne sich selbstsüchtiger Absichten verdächtig zu machen? Wenn nun 2) alle die herrlichen Anlagen der menschlichen Natur in jedem Zögling ausgebildet sind, so läßt sich auch erwarten, daß unter diesen die Vernunft als die höchste am wenigsten versäumt seyn werde. Der vernünftige Mensch wird aber unfehlbar auch der beste Staatsbürger seyn und die meiste gesellschaftliche Brauchbarkeit haben. Die Vernunft, welche in ihm zur Oberherrschaft gelangt ist, wird zuvörderst

in

in ihm alle rohe Triebe, dann auch den Trieb nach Freiheit und Unabhängigkeit in Schranken halten. Sie wird ihn einsehen lehren, daß der Mensch nicht bloß natürliche Rechte, sondern auch gesellschaftliche Pflichten habe; und diese durch die jedesmaligen Lagen und Umstände, wohin auch die Regierungsformen gehören, bestimmt werden. Sie wird ihm zeigen, wie er diesen Pflichten am wohlthätigsten für das Ganze ein Genüge leisten könne. So wird sie ihm den Gehorsam unter das Gesetz erleichtern, ohne Sclavensinn von ihm zu fordern. Er wird auf diese Art in jeder Lage seine innere Freiheit behaupten, eine vernünftige Freiheit um sie her befördern, und dabei dennoch weit entfernt bleiben, alle bestehenden Verhältnisse ändern und die wirkliche Welt mit einer idealischen vertauschen zu wollen. Haben manche neuere Erziehungsanstalten und Methoden zu sehr das Letztere gefördert, so muß in ihnen keine harmonische Cultur der Kräfte beabsichtigt, und das Gefühl auf Unkosten der Vernunft ausgebildet worden seyn. Allerdings aber wird 3) einem so Gebildeten das träge Beharren bei der zum Theil höchst traurigen Wirklichkeit nicht genügen, und er wird sich innerlich berufen fühlen, daran zu arbeiten, daß das Bessere immer mehr empor komme, und wo nicht die Menschheit überhaupt, doch immer mehr einzelne Menschen von den mancherlei Fesseln frei werden, die sie drücken und beengen. Das Ideal einer vollkommenen Gesellschaft wird ihm vorschweben, und zu allem, was Gut und Groß ist, begeistern. Solche Staatsbürger zu erziehen, ist die höchste Aufgabe, aber auch der Triumph der Erziehung. Nicht Alle wird sie auf diese Höhe zu erheben vermögen. Nur in Wenigen erscheint die Idee in der Wirklichkeit. Aber sie liegt nicht außer den Gränzen dessen, was Menschen möglich ist, wie einzelne große Erscheinungen in der Geschichte beurkunden.“

„Gewiß, es ist recht viel Wille, es ist ein sittlicher Trieb im Menschen, für das Ganze der Menschheit thätig zu seyn, und er hat sich oft in Zeiten, wo Egoismus, niedere Sinnlichkeit, Herrschsucht und Unvernunft alle Ueberreste des Guten zu zerstören drohten, kräftig erwiesen. Nur die Einsicht fehlt. Die, welchen die Natur Wärme des Herzens gegeben hat, entbehren des Lichts, das ihnen eben die Erziehung geben sollte. Lasse man es nur daran nicht fehlen, kläre man nur die Jugend, die das Glück einer sorgfältigen Erziehung genießt, über die wahre Lage unzähliger ihrer Mitbrüder auf, und bringe es ihnen zum Bewußtseyn, wie viele ihrer Vorzüge sie dem Zufalle zu danken haben: man wird gewiß nicht vergebens arbeiten.

Es sind keine leeren Phrasen, was ein geistvoller Schriftsteller über Pädagogik sagt: „Die Glückseligkeit, die in dunkler Ferne des Menschengeschlechts wartet, wird unser Zögling mit Begeisterung erblicken, und sein Glück darin finden, der Menschheit seinen Arm zur Eroberung des gelobten Landes zu leihen. Ihm wird es nicht beifallen, daß er die goldene Zeit vielleicht selbst nicht mehr erlebe; er weiß es, daß das, was ihm Menschheit ist, nicht sterben kann. Seine Menschheit wird dann noch seyn, wenn er auch nicht mehr ist, und was er menschlich that, wird für die Menschheit leben.“*) Niemeyer.

Diese reine Begeisterung für das Wahre und Gute, erhebt den Menschenbildner weit über die Verkennungen, Kränkungen und Mißhandlungen derer, die, ihre Bestimmung vergessend und die innere Weihe für das Ideale und Göttliche entbehrend, mit Geringschätzung und Verachtung auf ihn herniederblicken. Sie giebt ihm Aufmunterung, Trost, Belebung des Gefühls seiner Pflicht, bei einem in so vieler Hinsicht undankbaren Geschäft, bei der Verachtung oder doch Gleichgültigkeit, womit man oft in der großen Welt auf Erziehung und Erzieher herabzusehen pflegt, bei den unzähligen Hindernissen, womit er in sich und außer sich zu kämpfen hat; sie dämpft in ihm weder den Muth noch das Gefühl der vollsten Lebenskraft da, wo man glauben würde, daß er unter seinem Schicksale erliegen müßte. Von der Idee seines hohen Berufs durchdrungen, hält ihn der Glaube:

„Bedrücken kann man uns, nicht unterdrücken;
Verlegen machen, doch nicht zur Verzweiflung
Uns bringen; uns verfolgen, nicht erreichen;
Uns niederwerfen, aber nicht vernichten.“

„Wir treiben Gottes Werk und dulden muthig
Des Lebens Drangsal, jede Angst und Noth.
Mißhandelt, eingekerkert, weggebannt
Von Ort zu Ort, bei Müh und Arbeit oft
Der Nothdurft selbst entbehrend, halten wir
An Tugend, Wahrheit, Lieb und Sanftmuth fest,
Mit diesen Waffen jeden Kampf gerüstet.
Durch Ehr' und Schande, gut und bös Gericht
Geht unser Weg! Sie schelten uns Verführer,
Weil wir der Wahrheit treu sind. Uns verkennt

*) Wagner, J. J., Philosophie der Erziehungskunst. S. 250.

Die Welt, doch Gott sind wir bekannt; sie wähnt
Uns sterbend; aber unser innres Leben
Es blüht in voller Kraft! Wir scheinen traurig,
Doch in uns lebt ein froher Muth; wir scheinen arm
Und machen Andre reich; nichts scheint uns übrig
Und unser ist die Welt!"

Paulus, 2 Corinth. 6. Vgl. Niemeyer, A. H., Grundsätze. 7te Auflage I. 22—38. 431—432. 438—439.

Die Pädagogik als Wissenschaft hat sich stufenweise aus Erfahrung und Vernunftforschung herausgebildet. Ihre Entwickelungsgeschichte ist an einige wenige Hauptnamen und Hauptwerke geknüpft, welche den verschiedenen Charakter der Erziehungssysteme und den pädagogischen Geist der Zeiten und Völker genau bezeichnen. Die Erziehungstheoretiker der classischen Zeit gehen sämmtlich von der Idee aus, daß die Pädagogik ein Theil der Ethik und Politik sey, und daß die Bildungsidee nur in Beziehung auf den Staat richtig aufgefaßt werden könne. So besonders die eigentlichen Erziehungstheoretiker der Griechen: Ocellus, Plato und Aristoteles. Ihre Erziehungstheorie gehört somit zu den Systemen, welche den Menschen zum Bürger bilden, aber für die damalige Zeit gewissermassen allseitig.

Ocellus Lucanus, de rerum natura, graece edidit A. F. Rudolph. Lips. 1801. gr. 8. 1 Thlr. 12 gr. oder 2 fl. 42 kr. (Uebersetzt mit einer Abhandlung über den Geist des Ocellus von C. G. Bardili in Fülleborn's Beiträgen zur Geschichte der Philosophie. Stück X. Nro. 1—3. Züllich. 1798. 8.)

Platonis Politia sive de republica libri X ed. D. F. Ast. Jenae, 1804. 8maj. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl. Dessen Leges et Epinomis. Cum adnot. perpetua illustr. D. F. Ast. 2 Tom. Lips. 1814. 8maj. 5 Thlr. oder 9 fl.

Aristotelis Politicorum libri VIII. graece recens. J. G. Schneider. 2 Tom. Frankf. 1809. 8maj. 5 Thlr. 12 gr. oder 9 fl. 54 kr.

Ocellus, Plato und Aristoteles geben eine möglichst vollständige Uebersicht von den Grundsätzen der griechischen Erziehungssysteme. Ocellus führt die Erziehung bis zur Geburt des Kindes. Er denkt sich den Menschen nicht bloß als Glied des Staats, sondern zugleich als Theil der

Familie und der Menschheit, und leitet aus dessen Verbindlichkeit für diese die Gründe zu seinen Vorschriften ab. Aristoteles führt die Erziehung im Sinne der Griechen von der Geburt des Kindes bis zum 7ten Lebensjahre. Er versucht die ältern philosophischen Begriffe und Erkenntnisse über den Staat und die Erziehung auf dem gebahnten Wege der Erfahrung nach der kritisch-dogmatischen Methode zu berichtigen und zu bestimmen. Was er über Erziehung lehrt, ist mehr eine mit ächt kritischem Geiste und ausgebreiteter Gelehrsamkeit ausgeführte Darstellung alles dessen, was die griechischen Philosophen vor ihm über diesen Gegenstand gedacht, aber entblößt von origineller Ansicht, auf das Locale Griechenlands berechnet. Plato führt die Erziehung des Kindes vom 7ten Lebensjahre an bis zur Mannbarkeit. Er kann mit Recht der Vater der Pädagogik genannt werden. Platon ist der Mensch das Höchste; aber in der Republik betrachtet er ihn, wie er als Vernunftwesen seyn sollte; in den Gesetzen, wie er als Bürger ist und den Umständen nach seyn kann. Dort finden wir daher Grundsätze einer reinmenschlichen Bildung von ihm aufgestellt; hier prüft, entwickelt und berichtigt er die vorhandenen Gesetze für seine bürgerliche Erziehung in einem vorhandenen Staate. Er will darin nur solche Erziehungsprincipien und Anstalten gelten lassen, die mit der moralischen Gesetzgebung zusammen stimmen.

Die übrigen wenigen Pädagogiker der Alten, wie Plutarch und Quintilian, haben für die Erziehung mindere Wichtigkeit. Erster ist ein Versuch, die pädagogischen Vorschriften älterer Schriftsteller in ein Compendium zu bringen; Letzter bezieht seine scharfsinnigen Bemerkungen mehr auf die Bildung des Jünglings zum künftigen Redner.

Das ganze Mittelalter bietet aus der Literatur für die Erziehung im Ganzen nur Weniges, einzelne Gegenstände, hauptsächlich den Unterricht betreffend, und von geringer Bedeutung (Rhabanus Maurus). Dagegen zeigt die neue Zeit eine reiche Literatur. Von 1400 bis 1600: Vergerius, Vegius, Vittorino da Feltre, Petr. Crinitus, Erasmus v. Rotterdam, Muretus, Ludw. v. Vives; Luther, Melanchthon, Sturm, Joach. Camerarius, Sebald Heyden, Bacon v. Verulam u. A. Von 1600 bis 1750: Ratich, Helwig, Amos Comenius; die Pädagogen

unter den Jesuiten; die pädagogischen Schriftsteller unter den Franzosen, wie Montaigne, Fenelon, Rollin, Mad. de Lambert, Mad. de Beaumont; J. J. Rousseau, Bordelon, Verdier, Chalotais; unter den Engländern: Locke, Knox, Parson, Richardson, Fordyce, Bordon, Williams, Burton ꝛc. Unter den Deutschen fing mit A. H. Franke, J. M. Geßner, J. A. Ernesti u. A. ein neuer Geist an, hauptsächlich durch letztern der humanistische und hiezu: Heyne, Voß, F. A. Wolf, Schütz, Gedike, Meierotto u. A. Weiter sind für die Pädagogik die bedeutendsten Namen: May, J. P. Miller, Iselin, Ehlers, Sture, Trapp, Villaume, Resewitz, Lieberkühn, Campe, Basedow, Wolke, Salzmann, Rochow, Vierthaler, Kant, Greiling, Heusinger, GutsMuths, Lehne, Weiller, Pölitz, Fichte, Fähse, Stephani, Herbart, J. M. Sailer, M. Arndt, J. J. Wagner, Ewald, Karolina Rudolphi, Pestalozzi, Schwarz, Niethammer, Graser, J. P. F. Richter, Niemeyer, Harnisch, Denzel, Natorp, Zerrenner ꝛc. Die Hauptschriften sind die von J. Locke, J. J. Rousseau, J. B. Basedow, A. H. Niemeyer, F. H. C. Schwarz, J. P. F. Richter, J. B. Graser und B. G. Denzel.

Für die Literatur der Erziehung im Ganzen sind die bedeutendsten Schriften:

Ersch, J. S., Literatur der Philologie, Philosophie und Pädagogik. 2te Auflage von Böckel. Leipzig, 1823. gr. 8. VI und 420 S. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl.

Natorp, B. C. L., kleine Schulbibliothek. 5te Auflage. Essen, 1820. 8. XII und 195 S. 14 gr. oder 1 fl. 3 kr.

Wörlein, J. W., Pädagogische Wissenschaftskunde. (§. 1. Anm. 3.)

Dessen encyklopädisch-kritisches Repertorium der neuen pädagogischen Literatur. 2 Bände. Nürnberg, 1827 bis 1828. gr. 8. IV und 303 S. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

Die moderne Pädagogik, besonders Deutschlands, charakterisirt sich in drei Hauptarten pädagogischer Systeme: dem empirischen, dem rationalen, und dem empirisch-rationalen oder dynamischen.

Das empirische System der Pädagogik ist ganz im Empirismus und Sensualismus befangen, und besteht aus einer verwirrenden Menge einzelner Beobachtungen und gemachter Erfahrungen bei dem Erziehungsgeschäfte, zu leitenden Regeln erhoben ohne leitende Idee. Sein nächster Zweck ist Bildung

des Menschen zur Brauchbarkeit und Glückseligkeit; daher eine vorherrschende Tendenz des materiellen Unterrichts und der Realien. Die Begründer des empirischen oder atomistischen Systems der Pädagogik sind John Locke (1632 — 1704) und Joh. Jak. Rousseau (1712 — 1772.). Sie übten auf die neuere Geistesrichtung überhaupt, insbesondere aber auf die Erziehungsidee der neuern Zeit einen sehr bedeutenden, wesentlich aber, weil sie die Abwendung des Menschensinnes von dem Ewigen und Idealen, also dessen Richtung zum Gemeinen begünstigten, nachtheiligen Einfluß. Dieß gilt vorzüglich von Locke.

Locke, J., Gedanken über die Erziehung der Kinder. Ursprünglich englisch, London, 1693. Deutsch von C. F. G. Rudolphi; mit Anmerkungen der Gesellschaft der Revisoren aus dem Campe'schen Revisionswerke besonders abgedruckt (wo es den 9ten Band ausmacht). Braunschweig, 1787. 8. XIV und 612 S. 1 Thlr. 4 gr. oder 2 fl. 6 kr.

Locke betrachtet die Menschenbildung als ein zusammenhängendes Ganze philosophisch, und ist insofern als wahrer Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik anzusehen. Er sucht aber die ganze Bildungsidee auf dem Boden der Erfahrung und des gemeinen Lebens zu begründen. Die Erhebung zum Idealen hält er für Schwärmerei. Hauptsatz seines Werkes ist: Eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe: im Wesentlichen das Grundprincip der Lykurgischen Gesetzgebung. In der physischen Erziehung empfiehlt Locke Abhärtung; die Bildung des Geistes besteht ihm hauptsächlich in Gewöhnung; das Lernen soll dem Kinde Spiel werden. Viele seiner psychologischen Beobachtungen haben reichen Gehalt; die diätetischen Vorschriften sind vortrefflich, und mehrere Ansichten und Folgerungen wurden von spätern Denkern bestätigt.

Rousseau, J. J., Emil, oder über die Erziehung. Ursprünglich französisch, Amsterdam, 1762. Deutsch von C. F. Kramer, mit Anmerkungen der Gesellschaft der Revisoren des Campe'schen Revisionswerkes besonders abgedruckt (wo es den 12ten, 13ten, 14ten und 15ten Band ausmacht). 4 Bände. Braunschweig, 1789 bis 1791. 8. XXIV und 2230 S. 4 Thlr. oder 7 fl. 12 kr.

Rousseau trat voll glühender Einbildungskraft, mit lebendigem Tiefblicke die Rechte der Natur und der Menschheit erfassend, als Reformator der bisherigen Pädagogik auf. Sein Emil ist eine anthropologisch-pädagogische Monographie (Natur- und Bildungsgeschichte eines einzelnen Menschen). Er begleitet denselben durch alle Stufen seiner natürlichen Entwickelung, und läßt die Erziehung gleichsam unter den Augen der Leser vorgehen, überall aufmerksam machend auf die Entfaltung und Veränderung, die im Emil vorgehen, und daneben mahnend und lehrend, wie und wann der Erzieher eingreifen, bald treiben, bald aufhalten, bald die Richtung verfolgen, bald dieselbe verlassen und eine andere einschlagen müsse. Haupttendenz seines Werkes ist: die Erziehung zum (gemeinen) Naturmenschen wie bei Locke, aber tieferes Eingehen auf die Natur des Kindes und auf seine Entwickelung. „Der Mensch muß vor allen Dingen ganz ohne Vorurtheil (Positives), ganz aus sich selbst erzogen werden.“ Das Werk enthält bei vielem Ueberspannten und Paradoxen eine Fülle neuer beherzigungswerther Ideen über Erziehung und Unterricht, verschärfte aber den Zwiespalt zwischen Ideal und Wirklichkeit.

Die Erziehungstheorieen der deutschen Pädagogen des 18ten Jahrhunderts tragen durchgängig den Ton und die Farbe des empirischen Systems an sich. Wenn auch Einigen theils gewisse leitende Ideen, theils irgend ein psychologisches oder moralisches System zum Grunde liegen, so daß die einzelnen Lehren in Beziehung auf dieselben geordnet sind: so ist doch ihr Grundcharakter atomistisch. Grundwerke sind:

Basedow, J. B., das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. 3te Auflage. Dessau, 1773. 8. XVI und 384 S. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr. Dessen Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken. 3 Bände. Mit vielen Kupfern. Leipzig, 1785. 8. 7 Thlr. 12 gr. oder 13 fl. 30 kr.

Der Rousseau'sche Enthusiasmus ergriff in Deutschland einen ähnlichen, nur rauher kühnen mit kräftigem Unternehmungssinne ausgestatteten Feuerkopf: Joh. Bernh. Basedow (1723—1790). Mit Rousseau's Erziehungs-

idee verband er die didaktischen Grundsätze des Amos Comenius. Was bei diesem und bei Rousseau Theorie geblieben, hoffte er zu realisiren. Dazu schien ihm eine Erziehungs-Encyklopädie oder ein pädagogisches Elementarwerk am geeignetsten. Sein Philantropinismus (1768) sollte die ausführbaren Ideen jener Pädagogen dem Leben aneignen, und den Gang der Natur durch allerlei Kunstmittel verbessern. Nach ihm ist die Verstandescultur die Hauptsache; das Sachstudium wichtiger als das Sprachstudium; und das Grundprincip der Methode: Erleichterung.

Campe, H., allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 16 Bände. Braunschweig, 1785 bis 1791. 8. CLX und 9130 S. Herabgesetzter Preis 10 Thlr. oder 18 fl.

Das Revisionswerk war bestimmt, die gesammten geprüften Resultate des atomistischen Systems der Locke-Rousseau-Basedow'schen Schule in sich zu vereinigen, auf den Grundsatz der praktischen Nutzbarkeit zurückzuführen, und mit neuen psychologischen Forschungen zu verweben. Es führte aber bei weitem nicht aus, was es versprach, und entfernte sich durch seine planlose Weitläufigkeit von seiner Bestimmung. Im Einzelnen enthält es indessen Abhandlungen von großem Werthe, z. B. über die Bewachung des Geschlechtstriebes, über den Ehrtrieb als Erziehungsprincip, über die Theorie der Strafen und Belohnungen ꝛc. und die Kritiken von Ehlers, Büsch, Resewitz, Funk, Villaume und Trapp über Locke und Rousseau klären manchen Streitpunct auf, oder berichtigen unbestimmte Paradoxien.

Das rationale System der Pädagogik hat sich aus dem atomistischen durch den Einfluß der kritischen Philosophie gebildet. Es theilt sich in zwei Arten: es ist entweder mehr real-rational oder mehr ideal-rational. Beide Arten haben sich von der Herrschaft des Empirischen und Sensuellen losgemacht; das real-rationale steht aber mehr in dem Mittelpuncte des Begriffs, das ideal-rationale System mehr in dem Mittelpuncte der Idee. Ersteres versucht eine psychologische Construction der Pädagogik aus logischen Principien. Es hält sich möglichst genau an die in Begriffen aufgelöste Natur des Menschen und

strebt zur wissenschaftlichen Einheit. Sittlichkeit ist sein nächster Zweck, daher schon ein Uebergewicht des formalen Unterrichts und der Idealien. Das ideal-rationale System versucht eine transzendente Construction der Pädagogik aus metaphysischen Principien. Es läßt diese Deduction sich nach ihren innern Gesetzen entwickeln, ohne sich an die Zeitfolge der Erziehungssorgen zu binden, um dadurch a priori von oben herab aus reiner Vernunft und streng wissenschaftlich eine Metaphysik der Erziehungs- und Unterrichtslehre zu begründen. So besonders Herbart. Reiner Formalismus und idealer Realismus ist darin vorherrschend. Beide haben sich in der Idee des Sittlich-Guten zu verklären.

Einen wesentlichen Fortschritt in unsrer pädagogischen Einsicht bewirkte das rationale System der Pädagogik dadurch, daß es die Erziehung des Individuums für sich von der Erziehung für den Staat und für die Menschheit nicht mehr so von einander trennte, wie das atomistische System. Es hat die begründete Einsicht angebahnt, daß die Erziehung zum Bürger in Eines zusammenfallen müsse mit der Erziehung zum Menschen, und daß die sogenannte öffentliche Erziehung sich mit der häuslichen auf gewisse Weise vereinigen müsse (Voß, Stephani, Zachariä, Pölitz, Krug, Soden ꝛc.).

Pölitz, K. H. L., die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staats praktisch dargestellt. 2 Bände. Leipzig, 1806. gr. 8. XXVIII und 770 S. 3 Thlr. oder 5 fl. 24 kr.

Ein vollständiges System der Pädagogik, nach Art des Niemeyer'schen Erziehungswerkes bearbeitet, worin die Theorie der Menschenbildung und die pädagogische Literatur zum unmittelbar praktischen Gebrauche vereinigt ist. Der Verfasser hat mit großem Fleiße, mit Umsicht von dem, in dem damaligen Zeitgeiste begründeten, Verhältnisse der Pädagogik, mit prüfender Benutzung der Schriftsteller dieses Faches, nach neutralen Grundsätzen und mit Humanität gegen abweichende Ansichten, in einer schönen, klaren Darstellung geschrieben. Das Werk bedarf aber und verdient eine Umarbeitung nach dem jetzigen Standpuncte der Pädagogik.

Niemeyer, A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 8te Auflage. 3 Bände. Halle, 1824 bis 1825 gr. 8. XXX und 1832 S. 5 Thlr. 12 gr. oder 9 fl. 54 kr.

Die Hauptergebnisse der modernen Pädagogik sind vorzüglich in den Erziehwerken von Niemeyer und Schwarz niedergelegt. Niemeyer's gehaltreiche Grundsätze sind bis jetzt das vollständigste Werk mit sorgfältigster Auswahl, worin Theorie und Praxis, pädagogische Geschichte und Literatur zum unmittelbar praktischen Gebrauche vereinigt sind. In seiner gegenwärtigen Gestalt bezeichnet es den Standpunct, auf dem sich jetzt die deutsche Pädagogik als Wissenschaft und Kunst nach ihrer empirischen Seite befindet. Constructionsprincip des Werkes ist der Eklektizismus: die Grundsätze des Empirismus im Praktischen vermeidend, hingegen eben diesen Empirismus im Theoretischen beachtend. Niemeyer hat sich von dem richtigen Standpuncte der unmittelbar praktischen Erziehung: der Erfahrung, nicht wegdrängen lassen. Was ihn am entschiedensten über die Ausländer erhebt, und uns zu einem stolzen Blicke auf die Deutschheit berechtigt, ist die bestimmte sittliche Tendenz seiner Grundsätze; da hingegen bei jenen durchweg die rohe Willkühr regiert, um, kaum gemildert durch ein höchst schwankendes moralisches Gefühl, ein flaches Sinnenleben einzuleiten. Sein Werk bedarf aber einer sorgfältigen Revision und theilweisen Umarbeitung, besonders in der wissenschaftlichen Begründung, in der Entwickelungsgeschichte des Menschen, in der Unterrichtslehre, im Schulwesen und in der Literatur, da es die großen Fortschritte der zwei letzten Jahrzehende in dem Schul-, Erziehungs- und Unterrichtswesen zu wenig berücksichtigt.

Herbart, J. F., allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Göttingen, 1806. gr. 8. X und 482 S. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl.

Geht von der Idee aus, man müsse die Pädagogik von oben herab, aus reiner Vernunft wissenschaftlich aufstellen; was von unten herauf aus Erfahrung hinzu käme, sey nur wegen der Noth zu dulden. Der Mensch ist daher bei Aufstellung eines pädagogischen Systems nicht zum eigent-

lichen Gegenstande der empirischen Untersuchung zu machen, sondern mehr aus Begriffen zu construiren. Herbart eröffnet auf diesem Wege eine neue Ansicht und bricht zur Bearbeitung der Pädagogik eine neue Bahn, und bereichert sie nebenbei mit neuen fruchtbaren Ideen, besonders in Beziehung auf Charakterbildung und Methode. Das Werk zerfällt in drei Bücher. Im ersten Buche findet man die Regierung der Kinder kurz beschrieben und gleichsam vorweg genommen, damit die eigentliche Erziehung, d. i. die Geistesbildung und die Charakterstärke der Sittlichkeit, welche das dritte Buch sehr geist- und charaktervoll behandelt, rein hervortreten könne. Der Unterricht ist in die Mitte gestellt zwischen Regierung und Zucht. Die schöne mit Lichtern und Reizen bestechende Sprache ist gleichwohl öfters dunkel und die Darstellung zu allgemein, so daß der Leser die zu weiten Formen mit ergänzendem Inhalte füllen muß. Wo aber Herbart die Muskel- und Bogensenne des Charakters stärken und spannen will, da tritt er kräftig in das Besondere und Bestimmte hinein; und mit schönem Rechte, da sein Wort- und sein Gedankengang ihm selber einen zusprechen. Gewiß bleibt für die Erziehung der Charakter das wahre Elementarfeuer; hab' ihn nur der Erzieher, so wird dasselbe, wenn nicht anzünden, doch wärmen und Kräfte treiben.

Niethammer, F. J., Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena, 1808. gr. 8. VI und 359 S. 1 Thlr. 12 gr. oder 2 fl. 42 kr.

Diese geistvolle und gehaltreiche Schrift sucht den Streit der beiden entgegengesetzten Extreme der Pädagogik unserer Zeit befriedigend zu entscheiden. Der Verfasser vergleicht daher das strenge System des Humanismus mit dem zu schlaffen Systeme des Philanthropinismus, greift das herrschende Unterrichtssystem in seinem ganzen Umfange an, beurtheilt das Erziehungswesen unserer Zeit, schildert die Gebrechen desselben und zeigt das Bedürfniß einer gründlichen Verbesserung. Er zieht die formelle Bildung durch Sprache als die Bildung des Ganzen mit Recht, der materiellen

durch Sachen als der theilweisen, vor, und will den innern Menschen mehr durch geistiges Arbeiten als durch geistiges Füttern stärken und stählen. Er steht in schöner Feindschaft gegen die jetzige Zeit, welche durch Naturgeschichten, Orbispictus und andere Sachregister des Auges die Lehrstuben zu Alpen macht, wo die Pflanze mager und klein und deren Blume übergroß getrieben wird. Die Bildekraft der Philosophie wird ihr eigener Beweis durch seine logisch-meisterhafte Darstellung. Nur hat der Streit, wie er hier durchgeführt, nie in so scharfen Gegensätzen bestanden, und Manches kann nur bedingungsweise gelten. Auch schließet Niethammer mit Unrecht von den Mitarbeitern am Weinberge formeller Bildung, den tiefpflanzenden Pestalozzi aus, der vielmehr unter die Vorarbeiter gehört. Sonst giebt er in einer kräftigen Sprache und oft begeisternden Darstellung sehr viele vortreffliche und vorzüglich in unserm Zeitalter — dem Zeitalter der Methoden — zu beherzigende Lehren über intensive und extensive Bildung, über reinmenschliche Bildung und Bildung für das bürgerliche Leben, und über die Begründung eines einfachern, eben darum kräftigern, auf größere Grundsätze gebauten, Systems der Erziehung.

Das dynamische System der Pädagogik wurde durch den Pestalozzismus unter Einfluß der Naturphilosophie begründet. Der Realgrund desselben ist der Begriff des Lebens, wie er besonders durch die Philosophieen von Schelling und Hegel bestimmt worden. Das Streben der dynamischen Pädagogik geht auf Kraftbildung im Geiste des Christenthums durch die Idee des Lebens bestimmt, Erfahrung und Vernunftforschung unter einem gemeinsamen Principe verbunden. Das gesammte Bildungs- und Schulwesen soll aus dem Leben der Menschheit hervorgehen, zunächst mit dem Volksthume und dem innern Staatsleben ein Ganzes ausmachen, jedoch zur Erhebung über seine und des Zeitgeistes Schranken und für das Weltbeste. Dabei soll die Idee des erziehenden Unterrichts für das Lehrwesen, so wie der unterrichtenden Erziehung für das häusliche Leben zum Grunde liegen.

Durch diesen Charakter des dynamischen Systems der Pädagogik sind wir den Griechen zur Zeit ihrer höchsten Blüthe, als Platon und Aristoteles über Erziehung geschrieben, wieder näher gekommen, und erheben uns in dem

Grade über dieselben, je mehr der Geist des Christenthums unser Erziehungs- und Lehrwesen durchdringt.

Pestalozzi, H., Sämmtliche Schriften. 1—15 Band. Tübingen, 1819 bis 1826. gr. 8. 22 Thlr. 11 gr. oder 40 fl. 27 kr.

Dessen Wochenschrift für Menschenbildung in Gesellschaft seiner Freunde herausgegeben. 4 Bände. 1ste Auflage. 1807 ff. 2te Auflage. Aarau, 1816. gr. 8. 5 Thlr. oder 9 fl.

Dessen: Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten. Leipzig, 1826. 8. 251 S. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

Heinrich Pestalozzi (geb. 12. Jan. 1746 zu Zürich, gest. 17. Febr. 1827), ein Zögling der Natur, fromm und redlich wie Spener und Franke, begeistert wie Rousseau, kräftig wie Basedow, entwickelte er in sich selbst einen neuen Weg zur Elementarbildung und zur naturgemäßen Entfaltung der kindlichen Anlagen und Kräfte. In seinen Schriften stellt er seine ihm ganz neuen Ansichten der Elementarbildung, die er sich durch eigenes Denken und durch Benutzung seiner eigenen Erfahrungen eröffnet, mit lebhafter Begeisterung und mit seltener, jeden Leser mächtig ergreifenden Kraft auf, besonders in Band 9:

„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." 1ste Auflage. 1801. 2te Auflage. Tübingen, 1820. gr. 8. XVI und 281 S. Subscpr. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

Pestalozzi's Hauptwerk, worin er seine Idee der Elementarbildung, wie sie von ihrem Entkeimen an in ihm selber sich entfaltet, und damit die psychologische Entfaltung der Bildungsmittel unsers Geschlechts, entwickelt und darstellt. Seine Grundsätze, welche Kraftbildung im Geiste des Christenthums bezielen, wie er denn die Religion, d. i. den kindlichen Glauben zum Grunde der Elementarbildung legt, sind einfach, folgerichtig, der Erfahrung und Vernunftforschung entsprechend, und die auf mathematische Anschauung beruhenden Grundsätze der Unterrichtsmethode haben sich meist durch Erfahrung und strenge Prüfung unbefan-

gener Pädagogen (Herbart, Johannsen, Passavant, d'Autel, Ladomus, Schwarz, Niemeyer ꝛc.) als haltbar und als elementarisch im Gebrauche bewährt, obgleich die Methode durch Krüsi, Jos. Schmid, Tillich, Plamann, Türk, Gruner, Schwarz, Harnisch, Zeller ꝛc. mehr vereinfacht und genetisch-organischer geworden. Die Wochenschrift war besonders dazu bestimmt, das wahre Wesen der Menschenbildung zu erörtern, und die Erfordernisse einer der Natur und den Wirkungsgesetzen des menschlichen Geistes angemessenen Lehrmethode theoretisch und praktisch zu zeigen. Die Sprache darin ist oft kühn und heftig, ungerecht gegen die Verdienste anderer pädagogischen Schulen und Erzieher. In seiner Selbstbiographie erzählt uns Pestalozzi hauptsächlich die merkwürdige Geschichte seiner Erziehungsanstalten, welche ursprünglich für die Bildung der Jugend aus den untersten und ärmsten Volksklassen bestimmt waren. Das Buch gehört zu den merkwürdigsten Erscheinungen der heutigen Erziehwelt. In der tiefen Abendsonne seines Lebens von einer wunderbaren Erleuchtung ergriffen, durchschaut Pestalozzi die lange Täuschung seines Lebens und Wirkens und bekennet als hochbejahrter Greis, daß auch ihn der Geist seines Zeitalters, welcher Alles in die Verstandesbildung gesetzt, von seiner ursprünglichen Idee abgezogen, und daß sein ganzer Lebensplan als praktischer Erzieher verfehlt sey. Zum Troste der Erziehungsmänner beziehen sich diese Selbstbekenntnisse nur auf Handlungen und auf ein Institut, die vorüber gegangen und in den Zeitenstrom versunken; unantastbar aber bleibt der edle Charakter Pestalozzi's und unsterblich bleiben die Lehren seiner Schriften. Seine Anstalten nur waren verfehlt; sein Wirken, seine große Lebensidee ist für die Menschheit nicht verloren. Mag Vieles auch in der pestalozzischen Erziehungsidee dahin schwinden, Etwas wird bleiben und etwas Treffliches. Erst wenn man durch die in den Völkern, Familien und Einzelnen immer lauter sprechende Erfahrung zu der Erkenntniß allgemeiner kommen wird, daß die Verstandesbildung ohne Glaube und Liebe kein Heil bringt, dann wird das künftige Geschlecht das, was das jetzige mehr im Dünkel und Schein besitzt, Aufklärung, in der Wahr-

heit besitzen. Dann aber, wenn dieses hinzu kommen wird, dann wird unser Pestalozzi's Namen erst recht im Segen glänzen. Ein treues und lebendiges Gemälde von dem wirklichen Leben der pestalozzischen Erzieherfamilie enthält:

Niederer, J., (—) Pestalozzi's Erziehungsunternehmen im Verhältnisse zur Zeitcultur. 2 Abtheilungen. Tübingen 1812 bis 1813. gr. 8. XXVI und 900 S. 3 Thlr. oder 5 fl. 24 kr.

Arndt, E. M., Fragmente über Menschenbildung. 2 Theile. Altona, 1805. 8. 571 S. 2 Thlr. 12 gr. oder 4 fl. 30 kr. 3ter Theil. Briefe an Psychidion oder über weibliche Erziehung. Daselbst, 1819. 8. IV und 261 S. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

Jean Paul (Friedrich Richter), Levana oder Erziehlehre. 2te Auflage. 3 Bändchen. Tübingen, 1814. 8. L und 803 S. 4 Thlr. oder 7 fl. 12 kr. Dessen Ergänzungsblätter zur Levana. 2te Auflage. Tübingen, 1818. 8. 9 gr. oder 40 kr.

Fragmente und Bruchstücke sind es, die uns hier vorliegen, zwanglos geordnet. Arndt's geistreiche Fragmente sind ein trefflicher Commentar der platonischen Erziehungsidee, wie sie in seinem Werke vom Staate niedergelegt. Jean Paul's Levana ist die genialste Pädagogik, kurz, auswählend, mit neuen Tiefblicken in die menschliche Natur, besonders der weiblichen, und voll origineller Ansichten. Die Genialität beider Verfasser verbindet sich mit einer gewissen Weichheit, wodurch sich ihrem Gemüthe das Kindliche und Weibliche aufschließt. Auch die übrigen Schriften Jean Paul's, der so tief und zugleich so liebend in die Herzen schaut, sind voll der trefflichsten Winke für den Pädagogen. Geniale Ansichten über Erziehung findet man zerstreut auch in den Schriften von Hamann, Lessing, Herder, F. H. Jacobi, Schiller, Göthe, J. v. Müller ꝛc.

Schwarz, F. H. Chr., Erziehungslehre. 1ster Band. Die Bestimmung des Menschen. In Briefen an erziehende Frauen. 2ter Band. Das Kind. 3ter Band 1ste Abtheilung. Die

Jugend. 2te Abtheilung. Unterrichtslehre. Leipzig, 1802 bis 1808. gr. 8. XXXIV und 1560 S. 6 Thlr. oder 10 fl. 48 kr. (Eine neue völlig umgearbeitete Auflage in 3 Bänden ist angekündigt. Sie soll nicht über 14 fl. 24 kr. zu stehen kommen, und 120 bis 130 Bogen gr. 8. stark werden.)

Dessen Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2te Auflage. 3 Theile. Heidelberg, 1817. gr. 8. XIII und 379 S. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl.

Schwarz hat sich um die Pädagogik dadurch ein dauerndes Verdienst erworben, daß er die vorhandenen pädagogischen Ideen mit Wärme aufgefaßt und zu einem Ganzen vereinigt, auch einzelne Materien, wie namentlich die Entwickelungsgeschichte der kindlichen Natur, geistreich bearbeitet, und die naturphilosophischen Ansichten auf die Pädagogik angewendet hat. Er sucht die Grundbegriffe der Erziehungslehre in der Analyse der Naturkräfte und des Naturorganismus, um hiernach die Bildung des individualisirten Seyns näher aufzuklären und tiefer zu begründen. Damit verläßt er das empirische System, welches bis dahin dem Erziehungs- und Unterrichtsgeschäfte zur Grundlage gedient, und wendet sich zu dem dynamischen, das seiner Natur besser entspricht. Eine streng wissenschaftliche Theorie der Erziehungs- und Unterrichtskunst indessen ist dem Verfasser eine Aufgabe der Menschheit, die sie nur in ihrem Fortschritte, also nie ganz löset. Eben darum wollte er mehr den Geist der wahren Erziehung des Menschen zur Humanität hervorrufen und ihn in seinen Hauptzügen immer besser erkennen lassen, als eine streng wissenschaftliche Erziehungslehre aufstellen. Freie Ansicht der Natur, unbefangene Beobachtung des Menschen, frische Darstellung, ein eigenthümlich eklektischer Geist, der mit umsichtiger Prüfung seine Vorgänger benutzt, sind dabei vorherrschend. Der Mensch ist mehr zum Gegenstande der eigentlichen Naturforschung, als der Construction aus Begriffen gemacht. Der 1ste Theil enthält eine Erörterung der wichtigsten physiologischen, anthropologischen, moralischen und pädagogischen Begriffe, welche zum Geiste der Erziehung führen; der 2te Theil

sucht

sucht die Entwickelung und Bildung des Kindes bis zum 4ten Jahre auf physiologisch-psychologischem Wege anzugeben; der 3te Theil führt dieses in der 1sten Abtheilung weiter bis zur Beendigung der Jugend und der eigentlichen Erziehung, und stellt in der 2ten Abtheilung eine Theorie der Unterrichtslehre auf. — Das Compendium bezieht sich auf die ausführliche Erziehungskunde des Verfassers, jedoch so, daß es seinen eigenen wissenschaftlichen Gang geht und einzelne Puncte mehr bestimmt. Die systematische Anordnung zerfällt in drei Haupttheile: 1) Erziehungslehre; 2) Unterrichtslehre; 3) Lehre von den Bildungsanstalten. Die Literatur ist durch Namen angedeutet. Das Buch ist für die höhere wissenschaftliche Bildung der Erzieher und Schulmänner, und fordert beim Lesen philosophisches Nachdenken. Es weicht vom Gewöhnlichen ab und enthält im Ganzen und Einzelnen ungemein viel Originelles, Tiefgedachtes und Beherzigungswerthes.

Wagner, J. J., Philosophie der Erziehungskunst. Leipzig, 1803. 8. X und 253 S. 1 Thlr. 4 gr. oder 2 fl. 6 kr.

Dessen System des Unterrichts. Oder Encyklopädie und Methodologie des gesammten Schulstudiums. Aarau, 1821. gr. 8. XIV und 355 S. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl.

Geniale Werke, welche die Philosophie auf die Pädagogik anwenden und sie stellenweise mit neuen fruchtbaren Ideen bereichern. Wagner begründet darin die Erziehung als Erregungskunst, aber nicht auf dem Wege der bloßen Abstraction, da aus dieser kein Leben quillt. Er geht vom Seyn aus, steigt zum Idealen auf und schließt mit der Vereinigung beider. Denn da die Menschheit ein Ganzes ist, so muß auch die Wissenschaft organisiren, und Form und Stoff, Freiheit und Natur, in harmonischer Lebendigkeit vereinigen. Dem zur Folge beginnt das erste Buch, überschrieben: „Entwickelungsstufen der Menschheit" mit einer Darstellung der allgemeinen Form des Seyns und einer naturphilosophischen Ansicht des Standpunctes, auf welchem der Erzieher das Kind findet. Es geht dann, damit der Gegenstand von beiden Seiten beleuchtet werde, zur transcendentalen Ansicht der Organisationsstufe des Kindes über,

und zeigt zuletzt, wie die Erziehungskunst nur Erregungskunst ist. Das zweite Buch, überschrieben: „Kritik der Erziehungsmittel und Methoden," zeigt, wie die Entwickelungsstufen der Menschheit unter den Formen des Lebens: der Individualität, des Staats, der Religion, der Wissenschaft und Kunst, der Ehe, Liebe, Freundschaft ꝛc. durchzuführen sind. Die Unterrichtslehre ist in einer natürlichen Folge innerer Entwickelung, angemessen der Natur des Menschen eben sowohl als der Natur der Wissenschaft, dargestellt. Da der Verfasser auf diesem Felde gar keine Vorgänger hatte (Pestalozzi geht der Natur nur in der Entwickelung des Menschen und in seiner Bildung zur Menschheit, nicht zur Wissenschaftlichkeit nach); so galt es desto mehr Anstrengung, durch klare Construction die innere Stufenfolge der geistigen Menschennatur und die objective Stufenfolge der Weltansichten zugleich und parallel festzuhalten. Die Erziehung ist dem Unterrichte, in systematischer Stufenfolge erweitert, zur unzertrennlichen Begleiterin gegeben. Die erste Entwickelungsstufe ist die Mutterschule, enthaltend den Unterricht im Anschauen und Sprechen; die zweite Entwickelungsstufe ist die Elementarschule, begreifend den Unterricht im Denken; die dritte Entwickelungsstufe ist das Gymnasium oder die Kenntnißschule; die vierte Entwickelungsstufe ist die Universität oder Wissenschaftsschule. Ein Anhang handelt von der äußern Organisation der Hochschulen.

Graser, J. B., Divinität, oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung. 2te Auflage (die 3te folgt nächstens). Hof und Bayreuth, 1813. gr. 8. XX und 524 S. 3 Thlr. oder 5 fl. 24 kr.

Die Erziehungstheorie Graser's ist eine real- ideale Construction der Pädagogik, auf Anthropologie, Philosophie und Politik, im Geiste der Naturphilosophie begründet. Sie bezeichnet den Standpunct, auf dem sich jetzt die deutsche Pädagogik als Wissenschaft nach ihrer idealen Seite befindet. Der tiefdenkende Verfasser leitet den obersten Grundsatz der Pädagogik, wodurch sie als wahre und reine Wissenschaft a priori constituirt wird, aus dem Zwecke der Menschenbildung, diesen aus der Bestimmung des Menschen, diese

aber aus der Form des Absoluten ab, das Allem sein Seyn giebt und seine Form einprägt. Der oberste Grundsatz der Pädagogik oder der Mittelpunct der Bildungsidee ist daher Divinität (Gottähnlichkeit), weil die Selbstbestimmung des Menschenlebens in der Form des Urlebens gegeben ist. Aus diesem Principe entwickelt der Verfasser, wie aus einem Keime, alle einzelnen Glieder und Theile der Theorie der Erziehung, des Unterrichts und Schulwesens mit streng logischer Folgerichtigkeit, so daß alle dargestellten Begriffe, Sätze und Folgerungen unter sich selbst übereinstimmen, und so mit einander verbunden sind, daß der Verstand nirgends weder Lücke noch Sprung entdecken kann. Mit tiefem Blicke zeichnet der Verfasser einen Bildungsplan vor, in welchem Erziehung und Unterricht nach allen Lebensverhältnissen in einem innern und stufenweise fortschreitenden Zusammenhange fortgehen, und zeigt bis zur Evidenz, wie nicht bloß im Stoffe, sondern auch in der Form ein organisch-dynamisches Entwickeln und Fortschreiten statt finden könne und müsse. Das Werk gewährt eine völlig neue Ansicht der Erziehung und des Unterrichts, auch des Elementarunterrichts. Graser verdient auf ähnliche Weise wie Pestalozzi beachtet zu werden. Er gehört zu den wenigen Pädagogen in Deutschland, welche Lichtblicke und Lichtfunken in das pädagogische Gebiet werfen. Seine Ideen, die er mit ganzer Seele und Liebe verfolgt, haben reiche Eigenthümlichkeit, und geben selbst dem Pädagogen vom Fache viel zu denken.

Angekündigt ist:

Wörlein, J. W., System der Pädagogik. Ein vollständiges Handbuch der Theorie und Praxis, der Literatur und Geschichte des gesammten Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens, nach dem gegenwärtigen Standpuncte der Menschenbildungswissenschaft zur genauern Kenntniß und Anleitung des unmittelbar praktischen Erziehungsverfahrens für Aeltern, Erzieher und Schulmänner bearbeitet. In 9 Theilen, über 140 Bogen. gr. 8. Subscriptionspr. 6 Thlr. oder 10 fl. 48 kr. Nürnberg, 1829 ff.

Der Charakter der deutschen Pädagogik hat entschieden die Tendenz einer Weltpädagogik, an der die Völker einst lernen und sich bilden werden. Ihr Streben geht auf Kraftbildung im Geiste des Christenthums durch die Idee des Lebens bestimmt, Erfahrung und Wissenschaft unter einem gemeinsamen Principe verbunden. Ihre Hauptergebnisse sind vorzüglich in den Erziehwerken von Niemeyer und Schwarz niedergelegt. Beide Werke bedürfen aber einer sorgfältigen Revision und Ergänzung. Diese beabsichtiget mein revisorisches Erziehungswerk, welches das unmittelbar Praktische und Bewährte von Niemeyer und Schwarz zu einem schönen Ganzen vereinigen, das Fehlende aber aus dem neuern pädagogischen Zuwachs ergänzen wird. So soll es ein vollständiges Handbuch der Pädagogik werden, worin Theorie und Praxis, Literatur, Kritik und Geschichte des gesammten Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens enthalten ist, nach dem gegenwärtigen Standpuncte der deutschen Pädagogik bearbeitet, und alle wichtigen Resultate derselben in sich tragend, in so weit sie sich für Wissenschaft und Leben als haltbar bewährt haben. Dabei soll vorzüglich das unmittelbar Praktische und Anwendbare hervorgehoben werden, damit es Aeltern, Erziehern und Schulmännern zum täglichen Handgebrauche gleichsam als pädagogischer Codex oder als pädagogische Hausbibel diene. Die 9 Bände, woraus das Werk besteht, enthalten die vollständige Entwickelung des Organismus der Bildungsidee in allen seinen Theilen:

Erster Theil: Pädagogische Grundlehre. In der philosophischen und anthropologischen Grundlegung nach Krug, Heinroth, Fries, Hartmann ꝛc.; in der pädagogischen nach Schwarz und Niemeyer bearbeitet.

Zweiter Theil: Entwickelungs- und Bildungsgeschichte des Menschenwesens überhaupt. In seinen Hauptzügen vorzüglich nach Schwarz.

Dritter Theil: Entwickelung und Bildung der einzelnen Grundkräfte des Menschenwesens. Das Specielle der Erziehung besonders nach Niemeyer.

Vierter Theil: Entwickelung und Bildung des Menschenwesens nach Naturell, Geschlecht und Stand. Nach Schwarz, Niemeyer, J. P. F. Richter, Graser ꝛc.

Fünfter Theil: Allgemeine Unterrichtslehre. Nach Niemeyer, Schwarz, Graser, J. J. Wagner, Richter, Niethammer ꝛc.

Sechster Theil: Elementar- Unterrichtslehre. Nach Graser, Denzel, Natorp, Wilmsen, Zerrenner ꝛc.

Siebenter Theil: Schulwesen überhaupt. Nach Niemeyer, Graser, Stephani, Krug, Hillebrand ꝛc.

Achter Theil: Volksschulwesen. Nach Graser, Denzel, Harnisch ꝛc.

Neunter Theil: Geschichte des gesammten Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens. Nach Schwarz, Niemeyer, Wessenberg, Eichhorn, Wachler ꝛc.

§. 27.

Princip der Menschenbildungslehre.

Die Pädagogik als Wissenschaft oder als endliche Form der Bildungsidee, bedarf gewisser Grundprincipien, welche sowohl die Idee, die dem Erziehungs-Ganzen zum Grunde liegt, gleichsam vorgebildet in sich enthalten, als auch die Theile, in welche es dieser Idee zufolge zerfallen muß, im voraus bestimmen.[1]) Diese obersten Principien sind zufolge der Natur der Wissenschaft überhaupt, theils constitutive, theils regulative (§. 1. Anm. 1.).[2]) Das constitutive Princip der Pädagogik, wodurch der Gehalt (Stoff) der Menschenbildung, oder die Elemente des pädagogischen Wissens überhaupt, bestimmt werden, ist die Bildungsidee nach ihrem Seyn und Werden (§. 22.);[3]) die regulativen Grundsätze der Pädagogik, welche die einzelnen Elemente der pädagogischen Erkenntniß zu einem Systeme oder wissenschaftlichen Ganzen gestalten, sind die logischen Grundgesetze überhaupt, wie sie die theoretische Philosophie zur Bestimmung der Form des menschlichen Wissens im All-

gemeinen aufstellt (§. 11. Anmerk. 2.).[4]) Demnach besteht das Verhältniß der Philosophie zur Pädagogik theils darin, daß jene alle Ideen und so auch die Principien aller Wissenschaften angiebt, folglich auch von der Natur und Bestimmung des Menschen ausgehend, zur Idee seiner Bildung hinführt (§. 1.); theils, daß sie die Denkart des Pädagogen berichtigt, fördert und veredelt, daß sie ihn also in den Stand setzt, mit tiefern Einsichten und mit Geist seinen Gegenstand zu behandeln. Sonach ist der Einfluß der Philosophie auf die Pädagogik sowohl ein materialer als ein formaler. Wer die Erziehung verstehen will, muß philosophisch denken, und wer sie ausüben will, nach Ideen handeln.[5]) Derjenige Zweig des menschlichen Wissens, welchen die Pädagogik zunächst voraussetzt, ist die Kenntniß der Natur, insbesondere des Menschen und seiner Bestimmung, also Anthropologie und Moralphilosophie in ihrem ganzen Umfange. Die erste Wissenschaft lehrt den Erzieher, wie es möglich ist, auf ein Wesen, wie der Mensch, so einzuwirken, daß die Einrichtung und der Zweck seiner Natur auf keine Weise gestört, aber wohl unterstützt und gefördert werde; die zweite Wissenschaft zeigt den Erzieher, worauf zuletzt alle Erziehung abzwecken und wohin die Aufregung und Ausbildung jeder Kraft führen soll.

Anmerkung 1.

Es ist zu unterscheiden zwischen Zweck der Menschenbildung und Princip der Menschenbildungslehre. Der Zweck der Menschenbildung bezieht sich auf die beharrliche Verwirklichung der Bildungsidee; sie ist im Allgemeinen eine Veranstaltung, daß der Mensch etwas werde, nämlich das werde, was seine äußere und innere Bestimmung ist (§. 24.). Das Princip der Menschenbildungslehre bezieht sich auf die Gestaltung der Pädagogik als eines wissenschaftlichen Ganzen; es bestimmt sowohl den Stoff, die einzelnen Elemente des pädagogischen Wissens, mit steter Rücksicht auf den Zweck der Erziehung, als die Form, die logische Verbindung derselben zu einem System oder wissenschaftlichen Ganzen. In der Construction, d. i. in der Darstellung des Realen im Idealen, des Besondern im schlechthin Allgemeinen der Pädagogik, haben sich aber Zweck und Princip derselben gegenseitig zu bestimmen und gleichsam einander zu durchdringen, um damit ein lebenvolles Ganzes zu bilden.

Anmerkung 2.

„Die meisten Werke älterer und neuerer Zeit im Fache der Theorie der Erziehung und des Unterrichts, bestehen mehr aus einzelnen Beobachtungen, Erfahrungen, Vorschlägen und Regeln, als daß sie die Idee eines strengwissenschaftlichen Systems consequent durchführten. Einige darunter haben gleichwohl insofern etwas Wissenschaftliches, als ihnen theils gewisse leitende Ideen, theils irgend ein psychologisches oder moralisches System zum Grunde liegt, so daß die einzelnen Gegenstände in Beziehung auf dasselbe geordnet sind. Unser Zeitalter strebt, mehr noch als die frühern, in allen Theilen des menschlichen Wissens nach der Entdeckung und Aufstellung gewisser Grundprincipien, um Einheit und Consequenz in das Wissen zu bringen. Wer möchte dieses Streben an sich tadeln? In ihm drückt sich der Charakter der gebildeten und reifenden Vernunft aus, und jeder Fortschritt ihrer Cultur ist eine Annäherung an feste in sich selbst unzertrennbar verbundene Gesetze des Denkens und Handelns. Tadelnswerth würde jenes Streben erscheinen, wenn es zur Geringschätzung der Erfahrung verleitete, welche uns bei Aufgaben der Pädagogik und Didaktik zunächst zu ihrer Auflösung zu führen im Stande ist. Das Vorgeben, als könnte man Alles a priori deduciren und construiren, muß nothwendig eine sehr lückenvolle Erkenntniß zur Folge haben, indem wir von so vielen Dingen gar nichts wissen würden, wenn es uns nicht durch die Erfahrung gegeben wäre. Daneben würde der Wahn, diese oder jene Formel enthalte die einzige Bedingung richtiger Einsicht in die Erziehungs- und Unterrichtskunst, nur in dem bestimmten System einer gewissen Schule sey Heil zu finden, bald ein sclavisches Nachsagen, bald eine selbstzufriedene und dünkelhafte Einseitigung erzeugen, welche der Tod aller Wissenschaftlichkeit ist. Das Meiste gewinnen Erzieher und Lehrer, ja die Pädagogik und Didaktik selbst, wohl bei einer solchen Behandlung der Erziehungstheorie, welche überall von der möglichst genauen Kenntniß des Objects aller Erziehung, von dem Menschen ausgeht, und fürs Erste, mit Beiseitsetzung alles dessen, was bloß hypothetisch ist, sich an die unläugbaren Erscheinungen hält, in welchen sich uns Alles, was von dieser Natur erkennbar ist, darstellt.“ Niemeyer.

Anmerkung 3.

Die allgemeine Bildungsidee, und die verschiedenen Erklärungen über den Zweck aller Erziehung und ihre obersten Grundsätze, wurden von jeher von den Pädagogikern sehr verschieden gefaßt. Sie weichen jedoch mehr in der Form, als in der Sache von einander ab. Indessen ist auch die Form für die Wissenschaft nicht gleichgültig. Die theologischen Pädagogiker stellen als Zweck der Menschenbildung auf: die Kinder

müssen zur Ehre Gottes für den Himmel erzogen, und das Erziehungsgeschäft muß ganz der Kirche übergeben werden (Fenelon, Spener, Franke). Die philosophirenden Pädagogiker bestimmen den Zweck und die Principien der Erziehung eben so verschieden, als die philosophischen Systeme sind, denen sie huldigen; sie weisen aber die Sorge für das Erziehungsgeschäft zunächst dem Staate zu. Die Eudämonisten gehen von der Bestimmung des Menschen zur Glückseligkeit, oder von der gesellschaftlichen Brauchbarkeit aus (Locke, Rousseau, Basedow, Campe, Rochow, Salzmann). Die kritische Philosophie legte den Begriff der Sittlichkeit zum Grunde, da sie unter allen Vollkommenheiten die einzige unbedingte oder absolute sey, welcher die übrigen untergeordnet werden müßten (Kant, Greiling, Weiller, Pölitz, Niemeyer, Niethammer, Herbart ꝛc.). Die Schellingianer gehen von der Idee des Absoluten aus, weil diese das volle Leben der Menschheit umfaßt, und steigern das Princip der Menschenbildung bis zur Divinität (J. J. Wagner, Graser ꝛc.). Andere Pädagogiker, unabhängig von irgend einer Zeitphilosophie, halten mehr die Idee der Menschheit und des Reinmenschlichen fest (Pestalozzi, E. M. Arndt, J. P. F. Richter, Sailer.). Noch Andere suchen die verschiedenen theologischen und philosophischen Principien innig zu verbinden, und besonders das christliche Moment hervorzuheben (Schwarz, Harnisch ꝛc.).

„Nur der grobe Eudämonismus und die Herabwürdigung des Menschen zum bloßen Staatszwecke, kann sich von keiner Philosophie rechtfertigen lassen. Nach dem System des erstern wird offenbar Alles auf eine solche Ausbildung des Menschen zurückgebracht, wobei er der meisten Genüsse fähig werde. Man erzieht ihn dadurch, in einer Welt voll Uebel und Schmerz, gerade am wenigsten zur Glückseligkeit, indem er keine Kraft gewinnt zu widerstehen und zu tragen.

In dem Systeme gewisser Politiker und Machthaber muß ein Theil der Menschheit um seine natürlichen Rechte gebracht werden, um andern für privilegirt gehaltenen Ständen als Mittel zu dienen. Man giebt wohl gar vor, daß sich doch dabei die Mehrzahl glücklicher befinde. Je mehr der Despotismus Boden gewönne, und sich der Regierungen bemeisterte, desto herrschender müßte dieß System werden.“

Niemeyer.

Anmerkung 4.

Es wurden bis jetzt drei Hauptmethoden angewendet, um die pädagogisch-didaktischen Grundsätze selbst aufzustellen. Die

eine pädagogische Bildungs- oder Baumethode setzt sich ein Menschenwesen mit einer bestimmten innern und äußern Individualität, und begleitet dieses durch alle Stufen seiner körperlichen und geistigen Entwickelung, daneben genau beschreibend, wie die Erziehung auf dieses Individuum berechnet gewesen, welcher Mittel sie sich bedient, welche Veränderungen man wahrgenommen, durch welche Erfolge sie belohnt sey. Viele solcher anthropologisch-pädagogischen Monographieen (Natur- und Bildungsgeschichten einzelner Menschenwesen) würden als Bereicherungen unserer allgemeinen Erziehungstheorien zu wünschen seyn. Diesen Plan befolgte bekanntlich Rousseau in seinem Emil. Dadurch giebt er die feinsten Bemerkungen auf die anschaulichste Weise, die Regeln stets für den passenden Moment berechnet, und verbreitet sich über Kindernatur und Menschennatur im Allgemeinen, dabei nicht bloß dem Erzieher seines Emils, sondern jedem Erzieher herrliche Winke und Regeln gebend. Schwarz geht diesen Weg im Allgemeinen, indem er die Entwickelung und Bildung des Kindes und der Jugend an den allgemeinen Entfaltungsgang der menschlichen Natur knüpft. Die andere pädagogische Bau- oder Bildungsmethode geht nicht von der Geschichte eines einzelnen Zöglings aus; die gesammte bis zum Alter der Reife bildungsfähige Menschennatur umfassend, begreift sie unter einem wissenschaftlichen Gesichtspuncte die Resultate alles dessen, was bisher die besten Beobachter des leiblichen und geistigen Menschen über seine Natur erforscht und gesagt haben; doch behandelt sie die Pädagogik nicht als Wissenschaft im strengen Sinne, obgleich sie von gewissen anthropologischen und moralischen Grundsätzen ausgeht. Sie hält sich zunächst an festgegründete Thatsachen und bleibt auf dem Felde der Erfahrung (Locke, Campe, Niemeyer, Schwarz, Weiller, Pölitz, Ewald, Denzel ꝛc.). Eine solche Empirie ist dem Verständigen so viel werth, als die Construction der Theoretiker; und gewiß wünscht er, daß alle angehende Pädagogen zuerst in dieser lebendigen Schule des Lebens lernen, ehe sie an das Studium eines streng wissenschaftlichen Systems gehen, das außerdem, wie alles bloße Wissen, sehr oft aufbläht, aber selten bessert. Die dritte Methode zum Aufbau eines pädagogischen Systems ist die sogenannte Construction der menschlichen Natur, welche erst durch die schelling'sche Naturphilosophie in Gang gekommen und von oben herab, aus reiner Vernunft und streng wissenschaftlich zeigen will, wie das Kind zu erziehen und zu unterrichten ist, und dabei die Begründung und Aufstellung eines einzigen ewig leitenden Princips, einer einzig wahren Methode (Urform, Urmethode) beabsichtigt (Herbart, J. J. Wagner, Graser ꝛc.). Daß diese verschiedenen, durch die Zeitphilosophie herbeigeführten anthropologischen, physiologischen und psychologischen Ansichten und Constructionen der menschlichen Natur, zum Theil einen sehr fruchtbaren Einfluß auf die Theorieen der Erziehung und des Unterrichts übten, ist unläug-

bar. Da indeß der Erzieher doch in den meisten Fällen an das Empirische gewiesen ist, so mag er sich wohl hüten, sich jeder neuen Speculation oder Hypothese hinzugeben, oder sie gar auf der Stelle auf die Praxis übertragen zu wollen. Die fortdauernden Widersprüche in den Systemen der geübtesten Beobachter und Forscher der menschlichen Natur, sie mögen nun das Körperliche oder Geistige, oder Beides zugleich betreffen, beweisen wenigstens so viel, daß wir noch sehr weit davon entfernt sind, in das Innere der Natur eingedrungen zu seyn, und daß sich in allen den vorgeblichen Constructionen derselben, eigentlich nur die individuelle, höchst veränderliche Vorstellung des construirenden Individuums ausdrückt. „Was ist," fragt der philosophische Arzt Reil, „was ist der unbegreifliche Proceß in der organischen Schöpfung, der das Individuum in jedem Momente zerstört, und es durch die nämliche Art zum vorigen Daseyn wieder hervorruft; der Krankheiten erregt, und sie wieder entfernt; durch den die äußere Natur, also auch des Menschen Wirken in die Sphäre des Organismus aufgenommen wird? Noch verborgener ist uns das Wesen des geistigen Organismus. Wer erklärt uns, wie sich die höhern Kräfte des Menschen entwickeln und bilden; wann sie zuerst den Charakter der Vernunftmäßigkeit annehmen, in welchem Moment das Kind der Nothwendigkeit in das Reich der Freiheit eintritt; in welchem Grade die geistigen Veränderungen von den körperlichen abhängig sind; wie es zugeht, daß die Außenwelt sich so verschiedenartig in den einzelnen Menschen gestaltet? Es ist also nicht wohl gerathen, in diesem Sinne die Principien der Pädagogik auf jenes angebliche wissenschaftliche Fundament (eine Construction der menschlichen Natur) ganz und gar zu gründen, und alle Empirie zu verschmähen. So bald die Speculation über Gegenstände, deren Erkenntniß zweifelhaft ist, und wo man sich mit Hypothesen begnügen muß, im Praktischen zu viel Stimme verlangt, wird sie leicht gefährlich, und hat, selbst auf keinem festen Grund stehend, in der Anwendung ein Hin- und und Herschwanken zur Folge, wovon der Behandelte zuletzt das Opfer werden kann. Keiner sollte sich an das Geschäft der Erziehung wagen, dem, befangen von irgend einem herrschenden System, oder den Idealen seiner durch den Zeitgeist exaltirten Phantasie, jede freie Ansicht der Natur und der Wirklichkeit abgeht.

Vgl. Niemeyer, Grundsätze, Bd. 1. Beilage 2. „Ueber die streng wissenschaftliche Behandlung der Pädagogik."

Anmerkung 5.

„Da kein philosophisches System das absolut vollkommene ist, so kann auch die Pädagogik von keinem abhängig gemacht werden, ohne durch Mängel und Veränderungen zu leiden. Und da doch der Empirismus in derselben nicht verdrängt werden

darf, auch ein natürlicher richtiger Sinn in diesem praktischen Geschäfte oft viel besser das Rechte trifft, als die Schule, welche nie von Einseitigkeit frei bleibt; so muß sie ihren eigenen Gang gehen, in einer gewissen Unabhängigkeit von den herrschenden Systemen, obwohl auf dem Wege zur wissenschaftlichen Vollendung. Die Ueberzeugung, daß die Pädagogik sich nicht zur wissenschaftlichen Bearbeitung eigne, wenn wir wissenschaftlich in neuem strengern Sinne nehmen, ist durch die bisherige Cultur der Philosophie nicht widerlegt worden. Da nie ein System auftreten kann, das den Charakter seiner Ewigkeit aufzeigt, so ist es übel gethan, die Belehrung über ein heiliges Geschäfte, welche mit der Cultur der Menschheit im Ganzen sich zugleich fortbilden muß, an das zu befestigen, was heute gilt, und morgen umgestoßen wird. Wir meinen aber hiermit nicht solche erhabene Bemühungen, auch die Principien für das Praktische wissenschaftlich zu bearbeiten, wie sie uns in den Schriften Kant's, Reinhold's, Schmid's, Jakobi's, Fichte's, Schelling's, Hegel's, Schleiermacher's, Fries u. A. wahrhaft in dem Geschäfte selbst erheben; wir wollen nicht undankbar seyn auch gegen den Gewinn, welche uns die neuern philosophischen Anthropologen verschafft haben; allein das, was unserer Lehre durch alles dieses zu statten kommt, macht sie selbst noch nicht zur Wissenschaft, da sie aus dem Leben unmittelbar, und mit allseitiger Umsicht auf alle bisherigen Fortschritte und Erfahrungen der Menschheit hervorgehen muß, wenn sie für das Leben gelten soll, und da ja auch nicht einmal die Anthropologie selbst, an welche sich doch das Wissenschaftliche der Pädagogik zunächst anschließt, in ihrer Tiefe erschöpft ist oder jemals erschöpft seyn wird. Denn wann hat sich der Mensch doch selbst ergründet? Auch als Kunst bleibt das Geschäft der Erziehung ein nie erreichtes Ideal, das uns ewig mit neuer Liebe anzieht. Aber wo ist der edle Vater, wo die himmlisch reine Mutter, welche der Genius der Menschheit zur höchsten Genialität, zur Kunst der Menschenbildung, so ganz erkohr und mit unentstellt heiliger Begeisterung erfüllte?"

„Zwei Haupthindernisse stehen der Pädagogik zur wissenschaftlichen Vollendung im Wege: das eine in der rationalistischen, das andere in der empirischen Denkart des Zeitgeistes. Uebersponnte Forderungen von philosophischer Seite pflegen diejenigen zu machen, welche von der Idee ausgehen, man müsse die Pädagogik von oben herab, aus reiner Vernunft, wissenschaftlich aufstellen; was von unten herauf hinzu käme, sey nur wegen der Noth zu dulden. Diese sind am weitesten davon entfernt, den Menschen zum Gegenstande der eigentlichen Naturforschung zu machen; sie

wollen ihn lieber aus Begriffen construiren. Wo indessen da die Erkenntniß der Natur der Dinge selbst bleibt, wie sie nur durch die Natur außer dem denkenden Subjecte gegeben werden kann, daran darf man kaum ungestraft erinnern. Und so begegnet es wohl unter Umständen dem besten Kopfe, daß sich ihm das Logische durch die unmerklichste Täuschung in etwas Metaphysisches, und dieses in vermeinte Kenntniß eines Naturgegenstandes selbst verwandelt. Bei diesem Blicke auf die jetzige Denkart, wo das Philosophiren so sehr von der Natur abgeirrt und vielmehr ein Systematisiren geworden, ein Spiel des Scharfsinns mit abgezogenen Begriffen, oder um ein modernes Wort zu gebrauchen, ein Potenziren im Denken, — muß derjenige, welcher sich zugleich mit dem Studium der Alten beschäftigt, diese Magnaten der Menschheit noch inniger verehren. Da ist noch freie Ansicht der Natur, unbefangene Betrachtung des Menschen, frische Darstellung. Das Resultat ist, daß eine von dem Zeitgeiste eines herrschenden Systems befangene Erziehungslehre, in so weit sie davon befangen ist, nichts tauge. Und man erwäge unpartheiisch, ob Rousseau der Erziehungsmann geworden wäre, der er doch ist, wenn sein Emile ein Werk der Schule war; etwa der Encyklopädisten? Sein Werk wird stehen, wenn man nichts mehr weiß von den nachmaligen Erziehungswissenschaften der strengen Systeme. Für die empirischen Gegenstände, wie das Erziehen und Unterrichten ist, kann die Philosophie nur leitende Ideen geben, die den Geist erregen und bei der Naturbetrachtung weiter führen. Daher hat sie allerdings unser Denken und Forschen auch über die Menschennatur weiter gebracht, wenn wir anders die Natur selbst nie aus den Augen verlieren; und daher besitzen wir allerdings jetzt bessere Einsichten in die Erziehung, als sie irgend eine literarisch bekannte Nation der Vorzeit besaß, und wir sind allerdings berechtigt, auch selbst manchen Aussprüchen des Weisesten unter den Griechen über diesen Gegenstand mit unsern Gründen zu widersprechen."

„Das zweite Haupthinderniß zur wissenschaftlichen Vollendung der Erziehungslehre liegt in einem verweichlich-

ten Empirismus. Ein großer Haufe von Praktikanten und Praktikantinnen in ihrem sogenannten Erziehungsgeschäfte hungert und durstet nur nach Regeln. Seit dem Revisionswerk enthalten denn auch unsere praktischen Erziehungsschriften meistens eine Sammlung von Recepten, allerlei Hausmittel, in diesem oder jenem pädagogischen Unfall zu gebrauchen. Das bewirkte aber, daß die guten Erziehungsgrundsätze noch lange nicht Geist der Aeltern geworden. Dazu bedarf es also am nothwendigsten der Anleitung. Ein Regelwerk dient dazu wenig. Was geschehen muß, ist also, den Geist der Aeltern dahin zu bilden, und hiezu weiß der Verfasser keinen andern literarischen Weg, als die Entwickelung des Kindes so klar wie möglich dem Leser vor die Augen zu legen, und ihn zu individuellen Betrachtungen über die Bildung des Kindes zu erwecken." Schwarz.

Genauere Erörterungen der Materie von dem Zwecke der Erziehung, den obersten Grundsätzen der Menschenbildungslehre und ihres Verhältnisses zur Philosophie nach zum Theil sehr verschiedenen Grundsätzen, sind in folgenden Schriften versucht: Greiling, J. C., über den Endzweck der Erziehung, und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeb. 1793. 10 gr. oder 45 kr. Weiller, K., über den nächsten Zweck der Erziehung nach Kantischen Grundsätzen. Regensb. 1790. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr. Heusinger, J. H. G., Beitrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst, bes. Nro. 1. 2. 4. Halle, 1794. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr. (Stephani, H.,) Archiv der Erziehungskunde für Deutschland. 1. Thl. „Philosophische Zergliederung des Endzwecks der Erziehung des Menschen." Weißenfels, 1791. Zu den neuesten Untersuchungen gehören mehrere Aufsätze von Ritter und Sauer in Niethammer's und Fichte's philosoph. Journal v. J. 1798. Johannsen, F., Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode nebst Erörterung der Hauptbegriffe der Erziehungswissenschaft. Jena, 1804. 1 Thlr. 8 gr. oder 2 fl. 24 kr. Herbart, F., ABC der Anschauung. 2. Aufl. Gött. 1805. Anhang (Ueber den höchsten Zweck der Erziehungskunde); dessen Pädagogik, S. 76 ff. Sailer, Erziehung, S. 159—197. Schwarz, Erziehungslehre, Bd. 1. Dessen Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. Bd. 1. §. 11—36. Graser, Divinität (Deduction des Zwecks der Menschenerziehung) S. 1 ff. Niemeyer, Grundsätze, 8. Aufl. Bd. 1. S. 15 ff. und Beilage 1. „Ueber den Begriff, den Zweck und die höchsten

Grundsätze der Erziehung" (S. 357—390), so wie Beilage 2. „Ueber die streng wissenschaftliche Behandlung der Pädagogik und Didaktik" (S. 391—406). Ganz besonders verdient in dieser Beziehung ausgezeichnet zu werden:

Weiß, Chr., und Tillich, E., Beiträge zur Erziehungskunst. 2 Bände. Leipzig, 1803 bis 1806. gr. 8. 2 Thlr. oder 3 fl. 36 kr.

Hieher gehören vorzüglich die gehaltreichen Abhandlungen von Weiß, einem speculativen Denker: „Ueber die Nothwendigkeit, die Erziehungskunst wissenschaftlich zu behandeln;" „Versuch, die Pädagogik durch Philosophie zu orientiren."

Kapitel 2.

Von den organischen Gliedern der Bildungsidee.

---

§. 28.

Gliederung der Bildungsidee.

Durch die Grundlegung allgemein gültiger Principien der Pädagogik, erhalten ihre empirisch-rationalen Elemente den Charakter eines Systems oder eines wissenschaftlichen Ganzen (§. 26.).[1]) Erst vermöge dieser Principien, welche die Natur und das Wesen der Bildungsidee bestimmen, lassen sich die Theile der Menschenbildungslehre, in welche sie ihrer Idee zufolge zerfallen muß, entwickeln (§. 21.).[2]) Diese Entwickelung ist zu denken als eine Entfaltung der Bildungsidee in unserm Bewußtseyn, ähnlich der Entwickelung eines organischen Körpers aus seinem Keime. Sie ist nur durch organische Gliederung möglich, da sich vermöge der Beschränktheit des menschlichen Geistes ein wissenschaftliches Ganze nur allmählig und theilweise, obwohl immer mit Hinsicht auf die Idee, auffassen und darstellen läßt (§. 2. Anmerk. 2.).[3]) Zuvörderst muß die Pädagogik als Wissenschaft mittelst allgemein gültiger Principien sich selbst begründen. Dieser Theil derselben heißt daher mit Recht die pädagogische Grundlehre (§. 2.).[4]) Aus ihr gehen die anderweiten Theile der Pädagogik

als organische Glieder eines Ganzen hervor, die wir daher die pädagogische Folgelehre nennen. Da die in der pädagogischen Ideologie constituirte Bildungsidee ein formales und ein materiales Element in sich trägt, die aber im tiefern Grunde Einheit sind (§. 21.); so zerfällt die pädagogische Folgelehre ganz natürlich in drei Haupttheile: 1) in die Wissenschaft von der formellen Bildung des Menschenwesens (Erziehungslehre); 2) in die Wissenschaft von der materiellen Bildung des Menschenwesens (Unterrichtslehre); 3) in die Wissenschaft von der vereinigten formell-materiellen Bildung des Menschenwesens (Schulkunde).[5]) Diese drei Hauptzweige der pädagogischen Folgelehre geben uns den dogmatischen Begriff der Menschenbildungslehre; ihren historischen Begriff erhalten wir durch die Geschichte des gesammten Erziehungs-Unterrichts- und Schulwesens.[6])

Anmerkung 1.

Die Pädagogik, wie jede andere Wissenschaft als Theil der menschlichen Erkenntniß überhaupt, besteht aus mehreren einzelnen Erkenntnissen, die sich aber alle auf das Object der Menschenbildung beziehen und insofern gleichartig seyn müssen. Jede Wissenschaft setzt nämlich voraus ein Etwas, das erkannt werden, und ein Etwas, das erkennen soll. Jenes heißt das Object (der Gegenstand), dieses das Subject (der Unterstand oder Träger) der Wissenschaft. Jenes kann unendlich mannigfaltig seyn, dieses ist der menschliche Geist, welcher seine Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand richtet, um ihn genauer kennen zu lernen. Die objectiven Elemente oder der Grundstoff der Pädagogik ist theils durch Erfahrung (a posteriori) theils durch Vernunft (a priori) bestimmt, und besteht demnach in einem empirisch-rationalen Wissen. Das Wissen heißt nämlich empirisch, wenn und wieferne es aus der sinnlichen Wahrnehmung entspringt; rational heißt es aber, wiefern es durch die Selbstthätigkeit des menschlichen Geistes erzeugt ist. Jenes hängt zunächst von der Erfahrung ab, dieses von der Vernunft, obwohl ohne Erfahrung die Vernunft nicht zur Thätigkeit erwachen, und ohne Vernunft aus der Wahrnehmung kein Wissen entspringen würde. Erfahrung und Vernunft haben folglich in gewisser Hinsicht an allen Wissenschaften Theil. Denn Erfahrung kann ohne Vernunft nicht Wissenschaft werden, und Vernunft kann ohne Erfahrung nicht thätig seyn. Indessen unterscheiden wir in Hinsicht auf den Grundstoff der Wissenschaften dennoch zwischen empirischen und rationalen Elementen, da diese

wirklich entweder durch Erfahrung, wie in der Geschichte und Sprache, oder durch Vernunft, wie bei der Mathematik und Philosophie, oder durch beides zugleich, wie bei der Pädagogik, nothwendig bestimmt sind. Die aus der Erfahrung und Vernunft stammenden Elemente des pädagogischen Wissens müssen mit und unter einander zu einem Ganzen der Erkenntniß innig verbunden seyn, um in und durch diese Verbindung eine Wissenschaft (gegenständlich oder objectiv betrachtet) d. i. einen systematischen Inbegriff von gleichartigen und zusammenhängenden Erkenntnissen, zu bilden (§. 1. Anm. 1.).

Das Wort Wissenschaft wird nicht bloß in formaler Bedeutung (von Lehrsätzen, die in einer gewissen Ordnung vorgetragen werden), sondern auch in materialer (vom Wissen selbst) gebraucht, wo es dann die mehr oder minder systematische Erkenntniß selbst, die Jemand von einem Gegenstande hat, ausdrückt.

Anmerkung 2.

Unter Theilen der Pädagogik ist nichts anders zu verstehen als die einzelnen Disciplinen, welche das Ganze der Wissenschaft, Pädagogik genannt, ausmachen. Denn obgleich dieses Ganze, wie ein organischer Körper, in allen seinen Theilen auf's Innigste zusammenhängt, so daß kein Theil ohne den andern ein vollständiges Ganze der pädagogischen Erkenntniß ausmachen kann; so erfordert es doch die Beschränktheit des menschlichen Denkvermögens, die Theile selbst im Einzelnen zu betrachten, um sie desto genauer erwägen zu können. Es muß aber bei Betrachtung und Bearbeitung dieser Theile immer die Idee des Ganzen dem Geiste vorschweben, und man muß von Erwägung der einzelnen Theile immer wieder sich zur Ueberschauung des Ganzen erheben, wenn man nicht zu beschränkten und einseitigen Ansichten verleitet werden will.

Anmerkung 3.

Die Darstellung und Verbindung der einzelnen Elemente des pädagogischen Wissens zu einem systematischen Ganzen geschieht durch an einander gereihete Lehrsätze (dogmata). Durch diese Lehrsätze oder Erkenntnisse zur wissenschaftlichen Mittheilung wörtlich dargestellt, an und für sich betrachtet, ist der Gehalt (Stoff, materia), durch die Art und Weise ihrer Verbindung unter einander aber, die Gestalt (forma) der Pädagogik bestimmt. Diese Verbindung geschieht dadurch, daß man die Lehrsätze auf einander als Grundsätze und als Folgesätze bezieht, indem man diese aus jenen ableitet (deducit), d. h. diese durch jene als gültig erweist, und die so mit einander zusammenhängenden Grund- und Folgesätze, auf Einen unmittelbar gewissen

Satz,

Satz, als oberstes oder höchstes und letztes Princip der Pädagogik, zurückführt (§. 2. Anm. 1.).

Anmerkung 4.

Die Fundamentalpädagogik als erster Theil der Menschenbildungslehre, ist die Wissenschaft von der Möglichkeit der Pädagogik selbst, da sie die allgemeine Bildungsidee constituirt, von welcher die Pädagogik, so wie ihre einzelnen Theile, abhängig sind. Sie ist folglich auch das Organon für alle übrigen Theile der Pädagogik. Denn diese enthalten lauter pädagogische Erkenntnisse, welche nur als Folgesätze von den Grundsätzen der Fundamentalpädagogik anzusehen sind. Demnach ist die pädagogische Grundlehre der in den verborgensten und eben darum nie ganz zu enthüllenden Tiefen des Menschenwesens wurzelnde Stamm, aus welchem die einzelnen Theile der Pädagogik wie Aeste in ihren mannigfaltigen Verzweigungen nach und nach hervortreten.

Anmerkung 5.

Die Bildungsidee zeigt uns das Menschenwesen als eine geistige organische Naturkraft in ihrem Werden, die ihre objectiv-reale Idee zeitlich aus sich selbst bildet unter Einwirkung eines Systems bestimmter, ihr angemessener Bildungsthätigkeiten, die sich theils auf die Form, theils auf den Stoff jener objectiv-realen Bildungsidee beziehen (§. 22. und 23.). Aus der Materie der allgemeinen Bildungsidee, welche auf dem Wesen der idealen Menschheit beruht (§. 19.), gehen der Zweck und die allgemeinen Grundsätze für die Erziehung der gesammten Menschenkraft hervor. Das System dieser Grundsätze heißt Erziehungslehre. Sie zerfällt gemäß des materialen Princips der Bildungsidee (§. 22.), welches die Menschennatur in ihrem universellen, individuellen und partiellen Seyn und Werden bestimmt, in weitere drei Hauptzweige: 1) in die Wissenschaft von der Entwickelung und Bildung des Menschenwesens überhaupt; 2) in die Wissenschaft von der Entwickelung und Bildung des Menschenwesens nach Naturell, Geschlecht und Stand; 3) in die Wissenschaft von der Entwickelung und Bildung der einzelnen Grundkräfte des Menschenwesens. Das formale Princip der allgemeinen Bildungsidee, welches auf dem Wesen der realen Menschheit beruht (§. 19.), bestimmt den Zweck und die allgemeinen Grundsätze für den, der Menschenkraft zur Erregung und Entwickelung während der Zeit der Erziehung mitzutheilenden, Bildungsstoff. Das System dieser Grundsätze heißt Unterrichtslehre. Sie zerfällt weiter in die allgemeine Unterrichtslehre und in die Elementar-Unterrichtslehre. Erziehung und Unterricht sind in Ansehung des Zweckes Eins. Nur in der Art und Weise, so wie in den Mitteln, wodurch

sie den Zweck der Menschenbildung zu erreichen suchen, unterscheiden sie sich wesentlich von einander. Die Erziehung veranlaßt die Entwickelung aller Anlagen zur Bestimmung des Menschen überhaupt, die Kraft in ihrem Mittelpunct zur allseitigen Ausbildung erregend; der Unterricht bringt einzelne Anlagen zu einer bestimmten Entwickelung der Kraft durch Aneignung eines gegebenen Stoffes. Die Erziehung bildet das körperliche und geistige Vermögen zur Einheit und Vollendung; der Unterricht führt eins wie das andere in irgend einer besonders aufgefaßten Richtung zunächst zu einer einzelnen Vollkommenheit. Während der Entwickelungszeit des Menschen ist die Einwirkung auf das Ganze und Einzelne seiner Kraft nothwendig zu vereinigen, und darum müssen bei dem Erziehungsgeschäfte Erziehung und Unterricht innig mit einander verbunden seyn. Die vermittelnde Form hiezu ist die Schule. Die Principien ihrer Organisation beruhen auf dem gegenseitigen Verhältnisse der Bildungsidee und des Staatszweckes (§. 18. Anm. 3.). Das System dieser Grundsätze heißt Staatspädagogik (Staats- National-Bildung). Sie zerfällt in die Lehre von den Bildungsanstalten überhaupt und in die Lehre von dem Volksschulwesen.

Anmerkung 6.

„Die Erziehungsgeschichte ist ein Haupttheil der Culturgeschichte. Sie sucht als solche in der vorübergehenden Reihenfolge das tiefere Wesen auf, was in derselben hervortritt und weiter hervorzutreten strebt: jenen durch allen äußern Wechsel hindurch wirkenden Geist, welcher die Ideen des Guten, Wahren und Schönen entfaltet; und zeigt die Förderung oder Hemmung des Menschengeschlechts in Hinsicht auf das Ideal seiner Vollkommenheit. Die Erziehung des einzelnen Menschen hängt mit der Entwickelung der ganzen Menschheit enge zusammen; diese aber würde den schönsten Anblick eines ungestörten Fortschrittes in einem einfachen Verhältnisse darbieten, wenn nicht etwas Störendes beständig einwirkte.“ Schwarz.

Erste Abtheilung.

Erziehungslehre.

§. 29.

Die Erziehung.

Die Erziehung ist das formale Element der Menschenbildung und bezweckt die vollkommenste Entfaltung des Menschenwesens (§. 28. Anmerk. 5.). [1]) Sie beginnt mit

seinem Werden und beweiset ihre Vollendung, wenn der Gebildete durch Entwickelung seiner Kraft sein Urbild selbst gefunden hat.[2]) Erziehen heißt der Entwickelung gemäß bilden; bilden aber heißt nach einer Idee darstellen (§. 23. Anmerk. 2.).[3]) Die Natur bildet, indem sie entwickelt, die Freiheit, indem sie in die Entwickelung des Naturwesens so einwirkt, daß diese auf bestimmte Weise vor sich geht.[4]) Entwickelung und Bildung beziehen sich auf solche Art durchaus auf einander. Die letztere muß daher genau dem Entwickelungsgange des Organismus folgen,[5]) und hierin das Naturell[6]) und das Geschlecht[7]) beachten. Der junge Mensch wird erzogen, heißt sonach, er wird seinem Naturell und Geschlecht gemäß der vollkommensten Menschheit näher gebracht, er wird zu seinem Ideale gebildet, und wird zu demselben so hingeführt, daß er es mit Beendigung der Jugend aufs kräftigste selbst erfaßt. Dieß geschieht dadurch, daß die Bildungsidee unter Mitwirkung der Natur freithätig auf den idealen Bildungstrieb des Menschenwesens erregend und entwickelnd einfließt (§. 23.). Das, den Bildungstrieb im Innersten erregende, allgemeine Reizmittel ist der freundliche Ernst der göttlichen Liebe. Das Zusammenwirken der Natur und Freiheit geht von der göttlichen Liebe aus, wirkt durch die Aelternliebe, aufrufend die volle Kraft im Bildungstriebe als kindliche Liebe.[8]) So ist keine Erziehung ohne Liebe; und so ist das Wesen aller Erziehung die christliche Religion, sowohl in ihrem Grunde als in ihrer Weise und in ihrem Ziele (§. 25.). In diesem Grundbegriffe der Erziehung erscheint die göttliche Vorsehung als Erziehung der Menschheit, in deren göttliche Wirksamkeit der ächte Erzieher eintritt (§. 23. Anmerk. 8.).

Anmerkung 1.

Ohne Erziehung ist keine vollkommene Entfaltung des Menschenwesens gedenkbar, weil nicht die niedere Natur die Bildnerin ist (wie bei dem Thiere der Instinkt), sondern die Freiheit und das Göttliche in der Vernunft (§. 23.). Die Kraft entwickelt sich sonst einseitig und im Widerspruche mit der Menschheit, d. h. der Mensch *verwildert*. Wird er ohne Urbild erzogen, so wird er bloß *cultivirt*, welches also nur einzelne

Kräfte trifft; und wird er nicht genug für seine Bestimmung entwickelt, so bleibt er in dem Grade roh. Wenn ihn die Erziehung von seinem Naturelle abführt, so ist sie Verbildung, und giebt sie in dem Einzelnen eine verhältnißmäßig zu hohe Stufe, die seiner Bestimmung widerspricht, so ist es Uebers bildung; und steht sie im Aeußern fest, ohne den Bildungstrieb zum Fortstreben belebt zu haben, so ist sie größtentheils Schein, Gebildetheit. Je edler der junge Mensch ist, desto mehr will er gebildet seyn, und das liegt schon bei dem guten Kinde dunkel in seinem Streben, weßhalb wir ihm einen Bildungstrieb beilegen und erwarten können, daß alle richtige Einwirkung die Kraft zu höherer Thätigkeit erregen werde.

Anmerkung 2.

Der Mensch bedarf von dem Augenblicke seiner Geburt an, in den Perioden seiner Kindheit und seiner Jugend, der Erziehung. Alles, was er werden kann, erscheint als Keim, der seiner Entwickelung entgegen harrt, als Blüthe, aus welcher die Frucht sich bilden und unter günstigen Umständen reifen wird. Diese Entwickelung und Bildung erfolgt, wie bei andern organischen Wesen, einestheils nach unwandelbaren Gesetzen der Natur, anderntheils aber nach fest bestimmten Ideen der Freiheit. Diese muß ihm ersetzen, was dem Thiere durch den Instinct gegeben ist, und was er sich in den Jahren der Reife durch freie Vernunftthätigkeit verschaffen soll. Die absichtliche Erziehung aber, unfähig etwas zu schaffen oder hervorzubringen, wozu in der Menschenanlage kein Keim vorhanden, kann nur entwickeln und bilden; die Hervorbringung der ursprünglichen Kräfte, so wie ihre Vertheilung in mannigfaltigen Maßen und Verhältnissen, ist lediglich das Werk des Urhebers der Natur. Zu ihrer Ausbildung aber — durch ihre Aufregung, Entwickelung, Richtung, so wie durch Wegräumung dessen, was ihre freie Wirksamkeit hindern könnte, — planmäßig mitzuwirken, dieß ist die Sphäre, worin die Erziehung thätig werden soll. Der vernünftige Erzieher kann demnach nichts Anderes wollen, als seinem Zögling behülflich seyn zur Entwickelung, Bildung, Vollendung seiner ursprünglichen Natur. Er wird dabei nicht nur das Gemeinsame, was den Charakter der menschlichen Gattung ausmacht, sondern auch das Eigenthümliche jedes Einzelnen beachten und heilig halten, da die Erfahrung alter und neuer Zeit lehrt, von welchen selbst so viele Sprichwörter nur der Wiederhall sind, daß doch endlich die ursprüngliche Natur wieder hervorbricht, und alle Künstelei der Erziehung oft in einem Augenblicke zerstört. Je weniger aber der verständige Pädagoge der Natur entgegen wirkt, desto mehr wird sein Bestreben dahin gehen, ihr gemäß zu wirken; und je entfernter er ist, etwas Fremdartiges durch Kunst dem Zöglinge anzubilden, desto mehr wird ihm daran liegen, Alles aus dem Kinde

heraus zu bilden, was einer Ausbildung fähig ist: den ganzen Menschen zu ergreifen. Nur wenn im Einzelnen eine bestimmte Richtung auf das Böse vorhanden seyn sollte, würde auch eine bestimmte Gegenwirkung zulässig seyn.

Anmerkung 3.

Der Begriff Erziehen, Erziehung, kann im weitern und im engern Sinne genommen werden. In einem weitern Sinne kann man Alles, was dem Menschen zum ungehemmten Gebrauche der in ihm schlummernden Kräfte verhilft, mit diesem Namen belegen. Insofern ist das ganze Menschenleben eine fortgehende Erziehung, und Natur, Clima, Staat, Gesellschaft, das wechselnde Schicksal des Lebens, und so vieles Andere, das weder in seiner eignen, noch in fremder Gewalt steht, sind die natürlichen Erziehungsmittel, welche bald zwingend, bald bildend und unterrichtend auf das Menschenwesen einwirken. Unter der Voraussetzung einer allwaltenden Vorsehung, von welcher das Schicksal jedes Wesen nach Zwecken bestimmt ist, kann man den Antheil, den jene zufällig scheinenden Umstände an der Bildung jedes Einzelnen haben, die Erziehung Gottes oder die Schule der Vorsehung nennen. — In engerer Bedeutung versteht man unter Erziehung ein absichtliches Einwirken der gereiften Vernunft in die Natur des noch unreifen Menschenwesens, um die Entwickelung und Richtung der Menschenkräfte nach dem Ideale der Menschheit zu veranlassen. Erziehen in dieser Bedeutung ist von der Pflanzencultur auf die Menschenbildung übergetragen worden. Es deutet überhaupt ein Hervorziehen, Aufziehen, Erregen und Entwickeln oder Entfalten an. Ein Ding entfaltet sich, wenn das, was in ihm bloß als Anlage oder Keim enthalten war, nach und nach in bestimmteren Zügen oder Formen hervortritt. Das Wort Erziehung gebraucht man vorzugsweise von der Einwirkung überhaupt, wodurch man auf die sich entwickelnde Kraft so einfließt, daß man sie gleichsam in die Höhe zieht. Wir unterscheiden darin eine doppelte Thätigkeit: die des Entwickelns und die des Bildens der Kraft. Beabsichtigt der Erzieher nur das Erregen, Hervorbrechen, und Aufstreben der kindlichen Kräfte, so wie das Stärken derselben durch zweckmäßige Uebung: so entwickelt er. Entwickeln heißt, die Menschenkraft durch öftere Ausübung zu größerer Vollkommenheit des Wirkens bringen. Hat die Entwickelung statt gefunden, so wird von einer dadurch erlangten Fähigkeit zu gewissen Verrichtungen gesprochen. Höhere Grade der Fähigkeit sind Fertigkeiten und Geschicklichkeiten. Die letzten erfordern mehr Ueberlegung und eine Befolgung von Regeln, also mehr Kunst, als die Fertigkeiten. — Sucht der Erzieher die sich entfaltenden Kräfte unter sich in volle Einheit zu bringen, und sie in ihrer Entfaltung auf ein bestimmtes Ziel hinzuleiten, nämlich auf die Bestimmung des Menschen: so bildet er. Der Gegensatz des

Bildens ist das Abrichten (Dressiren): ein Abbringen von der ursprünglichen, innern, wesentlichen Richtung. Thiere werden abgerichtet, Menschen erzogen. Wir können zur Vervollkommnung des Thieres beitragen, oder es verderben. Insofern man nämlich die Kraft des Thieres dahin zu bringen sucht, daß die Idee einer vollkommenen Organisation, so weit es seine Art und Individualität mit sich bringt, in ihm realisirt sey, ist sie naturgemäße Thiererziehung. Allein gewöhnlich geschieht es nicht so naturgemäß, und darum, weil das Thier durch Künstelei und Verbildung eine einseitige Richtung erhält, verdient diese Behandlung den Namen Abrichten oder Dressiren. Denn eigentlich wird da die thierische Kraft nach einer einzelnen Naturanlage hingetrieben, wodurch die andern Anlagen zurückgesetzt oder gar verdrängt werden, und im Ganzen ein unnatürliches Verhältniß entsteht; so ist es mit dem Dressiren des Jagdhundes, des Falken ꝛc.

Die Sprache, welche so oft in ihren Lauten aufs treueste verkündet, welchen Gang die Entwickelung der Begriffe und Ideen bei den verschiedenen Völkern genommen, ist auch in Beziehung auf das Wort Erziehung die beste Führerin. Man erinnere sich an die ältesten Bezeichnungen des Begriffs der Erziehung, besonders unter den wissenschaftlich gebildeten Nationen, nach welchen auch die neuern die ihrigen geprägt haben. Die Hebräer denken zuerst, und so auch die Griechen, an das Ernähren, Groß- und Starkmachen. In der Folge finden die letztern, wie auch die Römer, um den Begriff der Erziehung zu bezeichnen, die Ausdrücke am bequemsten, deren sie sich auch von der Cultur der Pflanzen und Bäume bedienen, und die überhaupt ein Hervorziehen, Aufziehen, Hervorlocken und Richten andeuten. Wie in der Pflanze Alles aus dem Keim, aus der Knospe, aus der Blüthe hervorkeimt, sich entfaltet und zur Frucht entwickelt: so erschien ihnen auch der Mensch in seinen körperlichen und geistigen Anlagen. Auch in unsrer Sprache begegnen sich die Bezeichnungen beider sich so ähnlichen Geschäfte: der Pflanzencultur und der Menschenerziehung. Man zieht das Kind und den Baum; man redet von Kinderzucht wie von Baumzucht. Beides schließt eine gewisse einwirkende Gewalt, eine Art von Zwang nicht aus. Aber beides erfordert auch gleiche Mäßigung und Vorsicht in Anwendung desselben, da Mißbrauch des Zwanges in beiden Fällen den edelsten Sprößling zerbrechen und

vernichten kann. — Das altdeutsche Wort für Erzieher ist Magezoge (von Mage der Sohn eines vornehmen Hauses).

Anmerkung 4.

Es giebt eine Erziehung durch die Natur und eine durch Freiheit, und so durch Absicht. Die letztere ist es, wovon hier geredet wird, doch ohne die Mitwirkung der erstern auszuschließen. Im Allgemeinen ist sie die durch sich selbst entwickelnde Menschheit.

Anmerkung 5.

Der zum Unendlichen strebende Bildungstrieb bewirkt eine fortgehende Thätigkeit der Menschenkraft zu größerer Stärke und gestaltet damit den Entfaltungsgang der menschlichen Natur. Er ist im Allgemeinen den Gesetzen unterworfen, nach welchen die Entwickelung aller Erdorganisationen erfolgt. Wir unterscheiden darin drei bemerkbare Stufen. „Die erste ist die Jugend als die Zeit, worin sich die Körperkraft im Wachsthum und insoferne die Geisteskraft bis zu ihrer Vollendung entwickelt; die zweite, das Alter der Reife; die dritte, das Greisenalter, als die Zeit, worin die Körperkräfte wieder zurückgehen. Das Dreifache erscheint auch in der Jugend, nur dem allgemeinen Charakter derselben gemäß, als drei Perioden: 1) die Kindheit (infantia), worin die Empfänglichkeit (das Negative) vorherrscht; 2) das Knaben- und Mädchenalter (pueritia), worin das Herauswirken der Kraft (das Positive) vorherrscht; 3) das Jünglingsalter, worin sich beides gleichsetzt, um das höhere Streben der Reife zu gewinnen. Also ein auffassendes, ein spielendes, ein freies Jugendalter. Nur darf nicht außer Acht gelassen werden, daß die Natur nicht scharf abgränzt, sondern durch Uebergänge eines in das andere hinüberfließen läßt, also auch noch einige Unterperioden aufzeigt. Im köperlichen Organismus erscheint dieses Alles am bestimmtesten, aber es läßt sich auch im geistigen auffinden, nur muß man denken, daß die ganze Geisteskraft vom frühesten an hervordringt.“

„Die Natur zeigt Aehnliches nicht nur in dem Thiere, welches aber eine schnelle Jugend hat, sondern auch in der Pflanze, welche fast nur Jugend hat; ja selbst der Umlauf der Erde um die Sonne läßt sich mit den Lebensperioden vergleichen. Die Natur ist sich überall selbst gleich.“

Schwarz.

Anmerkung 6.

Das Naturell, d. i. alles Angeborne, wodurch sich die Richtung in dem leiblichen und geistigen Leben überhaupt bestimmt, beginnt in dem Momente der Erzeugung (§. 16.). Wie dieses aber geschieht, ist uns unbegreiflich. Und da es das Naturell

eines freien Wesens ist: so durchdringen sich hier Naturnothwendigkeit und Freiheit. Nach dem Naturgesetze der Polarität in Zweitheilung des Positiven und Negativen, wornach die Thätigkeit des menschlichen Organismus in ihrer ursprünglichen Richtung entweder mehr nach außen, oder mehr nach innen gekehrt ist: unterscheiden wir die positiven (realen) und die negativen (idealen) Naturen. Nach dem Verhältnisse des Unterschiedes von stärkerer Gegenwirkung oder stärkerer Empfänglichkeit jener beiden Hauptrichtungen, zerfällt jede weiter in zwei Classen: die realen Naturen in die festen und lebhaften; die idealen Naturen in die sanften und innigen. Die Kennzeichen dieser vier Grundnaturelle, zwischen welchen sich unendlich viele Nuanzirungen finden, offenbaren sich sowohl in dem Körper als in dem Geiste: 1) die positive, nach außen gehende oder aufgeweckte Natur, und zwar a) die feste, mehr in sich festgehaltene, obgleich auch dem Eindrucke offen stehende Naturart: der Bildungstrieb strebt nach stetiger äußerer Thätigkeit (in den Gliedmaßen) nach Feststellung der Einsicht, Durchsetzung des Willens, Ernst des Gefühls; — b) die lebhafte, den Eindruck mehr sich hingebende Naturart, jedoch nur bei eindringender Aufregung: der Bildungstrieb strebt, leicht reizbar, zu vielfacher Thätigkeit im Aeußern, faßt gern und anschaulich auf, bestimmt schneller den Willen, und steht dem Wechsel der Gefühle mehr offen. 2) Die negative, nach innen wirkende, d. i. die stille Natur, und zwar a) die weiche oder sanfte, mehr empfängliche Naturart bei in sich gekehrter Thätigkeit: der Bildungstrieb strebt innerlich für sich die Ideen auszubilden, führt lieber ein inneres Leben bei körperlicher Ruhe, läßt leicht den Willen von andern bestimmen, und wird in den Gefühlen nicht tief aufgeregt; — b) die innige, mehr in sich selbst bildende Naturart bei ruhiger Aufnahme der Eindrücke: der Bildungstrieb versagt sich lieber der äußern Thätigkeit, ist weniger offen für fremde Ideen, im Willen mehr in sich gehalten, und von bleibenden tiefern Gefühlen.

Da das Naturell angeboren ist, und sich von Frühem an und während der Entwickelung als das Eigenthümliche dieses Menschen mit seinen charakteristischen Erscheinungen in dem Aeußern ankündigt: so ist es nur im ganzen Verlauf zu erkennen, und es ist eine Zeichenlehre zur Auffindung desselben möglich, nämlich so, daß es sich in jeder Periode auf eigene Art äußert. Da es für die Erziehung von der größten Wichtigkeit ist, das Naturell kennen zu lernen, so müssen wir diese Zeichenlehre versuchen. Es ist aber eben so wichtig, darin auch den mindesten Irrthum zu vermeiden; wir müssen also vorsichtig suchen und uns bescheiden, noch weit von dieser Semiotik, einer in der Zeitfolge gegebenen

Physiognomik, entfernt zu seyn. Die Gall'sche Schädellehre hat sich nicht bewährt. Das Kind, der Knabe, der Jüngling zeigen eigene Erscheinungen desselben Naturells.

Anmerkung 7.

„In jedem Geschlecht nimmt jedes Naturell wieder das Geschlechtliche in seine Gestaltung auf; und so sind es die positiven weiblichen Naturen doch nur in der ihrem Geschlecht eigenen negativen Richtung; eben so die negativen männlichen in der dem Manne eigenen Positivität. Das vollkommene positive Naturell wird sich daher nur in dem Manne, und das vollkommene negative in dem Weibe finden, und so werden sich auch beide am deutlichsten erkennen lassen. Es giebt daher auch in Bezug auf das Geschlechtliche eine Verschiedenheit der pädagogischen Behandlung. Die Söhne werden der Regel nach am glücklichsten erzogen, wenn ihre Willenskraft durch die Strenge des Gesetzes und durch die Gründe der Vernunft gebildet wird. In dem Mädchen dagegen soll die reine Natur sich ungestört von Innen heraus entwickeln. Sein zarter Sinn wird leicht durch positives Einwirken verletzt, sein Gefühl leicht durch Gegenwirkung zerrissen oder erkältet. Von dem dritten Lebensjahre an wird daher die Behandlung des Mädchens von der des Knaben darin verschieden, daß sie durchweg mehr negativ ist, und durch die mütterliche Milde bewirkt werden muß, doch ohne daß der väterliche Ernst im Unterrichte fehle. Zartgefühl und häusliches Stillleben in Verbindung mit der Religion in bestimmterer Wirksamkeit sind die Grundbedingungen."

„Auch die Tugend nimmt ihre eigene Gestalt an, sowohl nach dem Geschlecht, als nach dem Alter, und so auch nach dem Naturell. Da sie in dem kräftigen Streben des Bildungstriebes besteht (§. 24. Anm. 6.), so strebt sie der geschlechtlichen Einseitigkeit nicht nach, erhebt aber in der geschlechtlichen Eigenthümlichkeit zur schönen Natur; sie verbindet die Kindlichkeit mit dem freien Spiele und der lebendigen Begeisterung; sie zieht das zu starke Heraustreiben zurück, und treibt das zu sehr in sich gekehrte Wesen hervor, vereinigend Weichheit (Bildsamkeit) mit Festigkeit (Charakter). Nur hierdurch gewinnt der Mensch seiner Individualität gemäß seine Talente und seinen wahren Charakter. Seine Freiheit im Einklange mit seiner Natur giebt seinem ganzen Seyn und Werden Wahrheit, Schönheit, Anmuth und Würde und Freudigkeit." Schwarz.

Anmerkung 8.

Die göttliche Liebe erzieht durch freundlichen Ernst; dieser ist das den Bildungstrieb im Innersten erregende allgemeine Reizmittel, ähnlich der auf den Erdplaneten einwirkenden Sonnenkraft. Sie erzieht durch das ganze Leben, durch die umgebende Natur, durch die Menschen umher, durch den Zeitgeist, durch den Staat und die Kirche, durch das Haus und zunächst durch die Aeltern. Schon die Naturkräfte vereinigen sich für die Erziehung der Menschheit und des Einzelnen, indem sie bald freundlich, bald feindlich die Seelenkaft aufregen. Dann greift Volk- und Zeit-Geist den Zögling mit zwei mächtigen Händen und Kräften formend an: mit lebendiger Thatlehre, und mit unausgesetzer Einheit derselben. Wenn — um von der Einheit anzufangen — die Erziehung gleich dem Testament ein fortdauernder Act (actus continuus) seyn muß, dem unterbrechende Einmengungen die Kraft entziehen: so erbauet nichts so fest als die Gegenwart, die keine Minute aufhört und sich ewig wiederholt, und die mit Noth, mit Freude, mit Städten, Büchern, Freunden, Feinden, kurz mit tausendhändigem Leben auf uns eindringt, und zugreift. Kein Volkslehrer bleibt sich so gleich, als das lehrende Volk. Die lebendige Zeit, die mit so vielen tausend Menschen, durch Thaten und Meinungen zu zwanzig, dreißig Jahre unaufhörlich, den Menschen wie mit einem Meere von Wellen anstrebt, ab- und zuführend, muß bald den Niederschlag der kurzen Erziehjahre, wo nur Ein Mensch und nur Worte sprachen, wegspülen oder überdecken. Das Jahrhundert ist das geistige Clima des Menschen; die bloße Erziehung ist das Treibhaus und der Treibscherben, woraus man ihn in jenes auf immer hinaus stellt. Unter Jahrhundert wird hier das reale Jahrhundert verstanden, das oft so gut aus Jahrzehnden als aus Jahrtausenden bestehen kann, und das sich, wie die Religions-Zeitrechnungen, nur von großen Menschen datirt. Die zweite Ueberkraft, womit der Zeit- und Volksgeist erzieht und siegt, ist die lebendige That. Ein erlebter Krieg gegen einen Xerxes glühet das Herz ganz anders, reiner und stärker an, als dreimal ihn exponieren im Kornel, Plutarch und Herodot. Vor dem Kinde brechen sich die Wellen des Weltmeeres (zunächst) an vier Mauern, die sein Bildungs- und Krystallisationswasser einfassen: Vater, Mutter, Geschwister und ein Paar Zu-Menschen sind seine (nächste) fortbildende Welt und Form.*) Die Alten haben ebenfalls in dem Erziehungsganzen ihren hochwichtigen Einfluß auf die Jugend, so wie diese, und selbst die kleinsten Kinder zur Erhebung der Menschheit herrlich zurück wirken. Das Symbol der Religion finde das Alter in dem Kinde, und der wehmüthige Rückblick auf die Kinderjahre werde ihm ein Vorgefühl der himmlischen Verjüngung. Das Hohe der Reli-

*) J. P. Levana, S. 12 ff.

gion stehe aber dem Kinde in den Aeltern vor, und dem Jüngling in dem Greise. So würde die Erziehung der Idee der sich ausbildenden Menschheit entsprechen.

Die Erzeuger sollen auch die Erzieher des Kindes seyn. Es muß sich der väterliche Ernst mit der mütterlichen Freundlichkeit einigen, wenn das Erziehungsganze gedeihen soll. Und so bleibt der Geist aller Erziehung die Liebe in diesen beiden Richtungen auseinander gehend, und doch zu einem Ziele sich zusammenhaltend. Der Schooß der Familie bringt diese Wirksamkeit auf die naturgemäßeste Weise an das Kind, und der Staat wirkt schon durch seinen Einfluß auf das Haus zu demselben Zweck, nämlich durch Gesetz und Sitte. Immer sind es die beiden Kräfte, welche nur vereint das Rechte bewirken. Da es indessen mehr oder weniger fast an jeder dieser einzelnen Bedingungen fehlt, und so noch mehr an ihrer Eintracht, so begreift sich, wie alle Erziehung unvollkommen bleibt.

Sailer, J. M., über Erziehung für Erzieher. 4te Auflage. München, 1822. 8. VI und 495 S. 1 Thlr. 8 gr. oder 2 fl. 24 kr.

Eine erweckliche Erziehlehre, im Geiste der Wissenschaft, voll Gefühl, voll guter Gedanken, in einer herzlichen, kräftigen Sprache. Der Verfasser stellt zuerst das Urbild des Erziehers auf und zeigt sodann, wie viel davon und auf welche Weise es sich in der wirklichen Welt und an einem gegebenen Menschenindividuum darstellen lasse. Der 1ste Theil des Buches entwickelt daher die Idee des Erziehers aus der Idee der vollendeten Menschheit; der 2te zeigt die Darstellung dieser Idee nach den Entwickelungsstufen der menschlichen Natur.

Hergenröther, J. B., Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Sulzbach, 1823. gr. 8. XVI und 619 S. 2te Auflage 1829. 1 Thlr. 9 gr. oder 2 fl. 30 kr.

Eine vollständige, für das unmittelbar Praktische angelegte, Erziehungslehre nach Schwarz, Niemeyer, Sailer, Jean Paul, Graser, J. J. Wagner ꝛc. bearbeitet. Der Verfasser steht ganz in dem jetzigen Standpuncte der Päda-

gogik und zwar seiner (der katholischen) Kirche getreu, doch die Wissenschaft und Bildung in jeder anerkennend. Der 1ste Theil enthält die allgemeine Erziehungslehre; der 2te das Besondere der körperlichen, geistigen und sittlich-religiösen Zucht; der 3te das Besondere des Unterrichts nach Stoff und Form, vorzüglich des Volks-Schul-Unterrichts.

§. 30.

Das Allgemeine der Erziehung.

Das Erziehungsganze muß ein ungestörtes Einfließen seyn, welches während der ganzen Jugendzeit den Bildungstrieb erweckt, lenkt, stärkt.[1]) Die Idee, wornach die Erziehung des jungen Menschen geschehen soll, ist sein Urbild.[2]) Dieses aber ist in der Gottheit, und indem der Mensch dasselbe in sich aufstellt, wird er Gott ähnlich.[3]) In Gott liegen die Urbilder der unzähligen Menschen, nicht als unendliche Abdrücke derselben Form, sondern als Strahlen der himmlischen Urschönheit in unzähligen Gestaltungen. Die Grundzeichnung findet der Bildner in jedem Kinde angelegt, er soll sie ausführen. Darum ist ihm die irdische Natur heilig, damit er jene himmlische darin entstehen lasse.[4])

Die Griechen hatten das Ziel der Bildung von der einen Seite aufgefaßt: eine schöne Seele in einem schönen Körper; denn Erscheinung des Urbildes ist die Schönheit. Weil indessen die körperliche Natur größtentheils außer der Willkühr liegt, so blieb für die Seele die Kalokagathie (Schönheit und Wahrheit der Humanität im Bürgerthume). Die Römer hielten es schon etwas niederer in der Humanität. Viel einseitiger und niedriger so manche Neuere, namentlich auch Rousseau, welcher sagt: „Wer das Gute und Böse des Lebens am besten zu tragen weiß, scheint mir am besten erzogen.“ Besser noch: — wer die Kunst versteht zu leben und zu sterben! — Warum verkannte man die Idee der vollkommensten Bildung, welche Pythagoras und Platon andeuteten, das Christenthum aber deutlich und lebendig machte — Gottähnlichkeit.

Anmerkung 1.

„Die Erziehung ist Bildung der Kraft; sie zwingt also nichts auf (von außen), und schmeichelt nichts ein (von innen), d. h. sie verfährt weder allzu positiv noch allzu negativ. Aber sie wirkt doch ein, und zwar erregend. Da es nun eine zweifache Art der Erregung giebt, die positive und negative, beide aber sich so verbinden müssen, damit keine Einseitigkeit entstehe, so kann in dem Erziehungsgeschäfte nur davon die Rede seyn, welche nach Umständen vorherrscht. Tiefer aufgefaßt ist es Strenge und Milde, welche sich in der Behandlung des jungen Menschen einigen sollen; so will es die Natur und so will es Gott.“

Schwarz.

Anmerkung 2.

„Die Bildung des einzelnen Menschen geht von der Idee aus, welche der Erzieher von dem Urbilde des Kindes gefaßt hat, sie folgt dem Wege, der in dem Naturell vorgezeichnet ist, und führt den jungen Menschen dahin, daß er jenes Urbild selbst fasse, hierin die Lebensweisheit als Selbsterziehung gewinne, und somit zur Freiheit, Allseitigkeit, Seelenschönheit gelange, überhaupt in der Gottähnlichkeit sein Höchstes finde, um mit Selbsterkenntniß sein ganzes Daseyn hindurch darin höher zu steigern. Aber nur dem Naturell (der Natur) gemäß wirkt die ächte Erziehung, und es wäre Frevel, dieses zerstören zu wollen, da es ein Abdruck der Idee Gottes von diesem Menschen ist.“

Schwarz.

Anmerkung 3.

„Die Gottähnlichkeit des einzelnen Menschen besteht darin, daß alle seine Anlagen von der Grundidee durchdrungen und zur höchsten Ausbildung erhoben sind. Hiernach hat der Bildungstrieb mit seiner vollesten Kraft die Talente und die etwa vorhandene Genialität entwickelt und wenn der körperliche Organismus zusagte, so ist dieser durch Gesundheit, Stärke und Gewandtheit dem Geiste zum freiesten Gebrauche übergeben, während der Jugendzeit ist das Leben in seinen herrlichsten Blüthenstand getreten, und sein Wesen ist die Tugend in wachsender Kraft.“

„Wir werden auch hier wieder an den tiefen Zusammenhang der Genialität und Talente mit dem Charakter erinnert; die Liebe zum Göttlichen erhebt und einigt in beiden den Bildungstrieb. Sonach konnten mit Recht die Neuern sagen: die Sittlichkeit ist die Hauptsache der Erziehung; aber soll es nicht so einseitig, wie gewöhnlich, gefaßt werden, so müßte man es so ausdrücken: Erziehen heißt zur Tugend bilden, und dasselbe sagt schon das Wort

bilden; denn die Tugend ist nichts anders, als der Bildungstrieb in seiner vollkommensten (göttlichen) Wirksamkeit."

Schwarz.

Anmerkung 4.

Das Göttliche allein ist das Wahre und Bleibende; alles Gebilde, was nicht davon ausgeht, ist vergänglicher Schein. Je richtiger nun der Mensch nach seinem Urbilde erzogen wird, um desto besser und bleibender ist seine Bildung. Das Ewige giebt dem Menschen erst sein wahres Seyn, und durch dasselbe fließt sein Werden in die Unendlichkeit hin. Es tritt nicht erst in irgend einer Zeit seines Daseyns in die Wirklichkeit, sondern es ist von Anbeginn da, und soll zu jeder Frist als der im Tiefen liegende Grund des Menschenwesens in jedem Momente seines Lebens entwickelt werden. Im Ganzen soll sich hierin die Bildungsfähigkeit beleben und zu einem immer stärkern Sehnen nach Bildung werden. So entwickeln sich im Lebensganzen des Menschen bestimmte Ideen seines Lebens, und in der Jugend bis zu ihrem vollen Bewußtseyn und Besitz.

Eine vollkommene Erziehung würde dem Zögling nicht einmal einen unangenehmen Augenblick machen, und doch keinen ungenützt für die beste Ausbildung vorüber gehen lassen. Das würde aber auch eine vollkommene Güte der menschlichen Natur voraussetzen. So aber sind Störungen unvermeidlich, und es kommt nur darauf an, sie möglichst zu vermindern und zu benutzen. So wie auch nur im Anfange im mindesten etwas vernachlässigt wird, so entsteht schon diese oder jene Störung der wahren Bildung, und diese Anfänge nennen wir bei dem Kinde Unarten. Auch kann nie ganz gut gemacht werden, was frühe vernachlässigt, und noch weniger, was verdorben worden. Denn es ist doch wenigstens eine Stärkung in der guten Richtung des Bildungstriebes verloren worden. Das Streben zum Ideale bedarf fortgehend der erziehenden Hand, sonst würde das Naturell von seiner ursprünglichen Bestimmung abirren, und die Tugend wenigstens schwächer bleiben, weil der sich selbst überlassene junge Mensch der niedern Natur nur zu sehr folgt, weil er der Erweckung gegen die Trägheit bedarf, und weil er nur durch Vernunft zur Vernunft gelangt, also durch die (ihn leitende) fremde, bis die seinige zu ihrer Reife entwickelt worden. Er kann wohl eine gewisse Größe erhalten, aber ohne Tugend ist der Staatsmann ungerecht,

die Hausfrau unfreundlich, der Lehrer unglaubig, die Mutter abstoßend ꝛc. Je jünger der Mensch, desto tiefer greift die Vernachlässigung in sein ganzes inneres Leben ein, je mehr er sich schon der Reife nähert, um desto mehr hat er schon Trägheit zur Selbstbildung gewonnen, wodurch er das früher gewonnene Gute zur Verbesserung anwenden kann. Was indessen die menschliche Beschränktheit verfehlt, wird oft durch göttliche Vorsehung gut gemacht, so daß sie, die große Erzieherin, da etwas Treffliches entwickelt, wo es die Menschen ganz fehlen ließen. Welche herrliche Kinder finden sich oft in zerrütteten Familien! Welche Tugendgestalten begegnen uns oft da, wo man ihr Erscheinen für unmöglich gehalten haben würde! In den verderbtesten Zeiten, an den verworfensten Höfen, welche Beispiele von seltener Vortrefflichkeit! — Die Nothwendigkeit und Pflicht der Erziehung erläutert sich hieraus. Pythagoras bewies sie schon daher, weil der Mensch das übertretende lebendige Wesen sey; das Christenthum weiset auf den Kampf gegen ein natürliches Verderben hin.

§. 31.

Das Besondere in der Erziehung.

Das Allgemeine der Bildung wird für das Individuum etwas Besonderes und Bestimmtes.[1]) Die Erziehung desselben muß nach einem Plane geschehen, der genau auf dessen Naturell berechnet ist, und wornach der Erzieher das Ideal schon zum Voraus bis zu seiner Vollendung erwachsen sieht.[2]) Am nächsten und bestimmtesten muß darin der Genius der Menschheit durch die Erscheinung des Göttlichen in dem Menschen hervortreten. Dieser wird ihm dann Muster (Beispiel), und sein Bildungstrieb wird alsdann Nachahmungstrieb.[3]) Auch der Stand und Beruf, wozu der junge Mensch erzogen werden soll, muß seinem individuellen Ideale entsprechen. Da aber die Welt, wie sie ist, überall Störungen enthält, und unser Leben in den bürgerlichen Verfassungen das ideelle Leben von allen Seiten beschränkt: so hat der Erzieher das Ideal des jungen Menschen mit seinen äußern Verhältnissen möglichst zu versöhnen,

d. i. ihn zu einem bestimmten äußern Verhältnisse nach Maßgabe seiner Zeit und seiner Nation mit Berücksichtigung seiner Anlagen zu bilden. [4])

Anmerkung 1.

Das Allgemeine zur Bildung muß auf das Kind hingeleitet werden; alles zu seiner Zeit der Natur gemäß, und in der rechten Art. Die Mittel sind theils diejenigen, welche in's Ganze wirken, theils die zunächst das Einzelne bilden. Die ersten sind: 1) die natürliche Lage des Kindes, worin es von der Vorsehung gesetzt ist; 2) die absichtliche Veranstaltung von einer für bildend gehaltenen Situation (Erziehplan). Die der zweiten Art sind: 1) Gewöhnung, d. i. die durch Wiederholung zu begründende und entstandene Neigung der Bildungskraft, ihr ursprüngliches Streben nach der Tugend auf dieselbe Art und in derselben Folge des dazu Gehörigen auszuüben; 2) Belehrung, d. i. methodische Mittheilung von Erkenntnissen zur Erweckung, Lenkung und Stärkung einzelner Anlagen und Kräfte. Hieraus erhellet, daß der Unterricht ein Hauptgeschäft in der Erziehung übernimmt. Man denke hierbei auch an den Einfluß der schönen Natur und Kunst ꝛc. In der Gewöhnung wirkt der Erzieher von innen, in der Belehrung von außen.

Anmerkung 2.

„Der Erzieher soll der Genius des Zöglings seyn, um ihn dahin zu bringen, daß er sein eigener Genius werde. Aber woher will einem Bildner diese höchste Genialität kommen? Nur durch eine Offenbarung könnte er zu solcher Sehergabe gelangen. Daher müssen wir uns bescheiden, daß dem Erzieher nur allmählig und bei seiner gewissenhaften Aufmerksamkeit und Wirksamkeit das Lebensideal seines Zöglings aufgehe. Er darf wenigstens nichts thun, wodurch er dessen freie Entwickelung hindern würde (ne feceris, quod dubitas), vielmehr hat er zu sinnen, wie er sie möglichst fördere. Ein Mißgriff ist es, den jungen Menschen zu fragen, was er werden wolle. Schon die Frage macht ihn irre, und allzu leicht unwahr. Der Erzieher sollte es vielmehr früher wissen, was er wird werden wollen, soll ihn zu einer zu frühen Wahl abhalten, und das Rechte so in sein Bewußtseyn führen, daß er frei erwähle. — Leider erzieht man gewöhnlich nur nach seinem Ebenbilde (wie Göthe rügt)."

„Die Natur sagt diesem Verfahren zu. Denn in der Kindheit wirkt noch mehr das Allgemeine der Erziehung, und sie ist der Natur nach mehr negativ, weil die Empfänglichkeit in der Entwickelung vorherrscht, und die Welt noch mehr in das Ganze der Kraft einfließt. Da nun im

Knaben=

Knabenalter die Gegenwirkung immer stärker hervortritt, so muß auch der Erzieher die Kraft bestimmter ergreifen und beschäftigen, daß sie nicht verwildere; die Behandlung wird also mehr positiv. Aber sie geht noch auf ein Vielfaches, damit sich frei der Haupttrieb entwickele, welchen der Erzieher immer sicherer bemerken wird; und nun wird er auf den Jüngling wieder mehr negativ wirken, d. h. weniger von außen bestimmend als auf's Innere still einfließend, daß sich das Rechte frei erschließe. Das positive Naturell muß mehr positiv behandelt werden, um ihm Gränze zu setzen, um der entgegenstrebenden Kraft etwas zu thun zu geben, und damit sich das Gleiche am Gleichen bilde; so verhält es sich auch mit dem negativen. Doch ist auch wieder ein Gegengewicht nöthig." Schwarz.

Anmerkung 3.

„In der Kindheit wirkt das Beispiel noch dunkel und aus der Gesammtheit der Menschen; im Knabenalter wirkt es vielfach, aber für Einzelnes und mehr und mehr durch Reflexion; im Jünglingsalter einfach durch diejenigen Personen, worin dem Jüngling ein Ideal anspricht, oder das seinige belebt, durch den Freund und auch wohl durch die Geliebte, ja auch wohl durch idealisirte Personen der Poesie und Geschichte."

„Dieses ist die Macht des Beispiels, und man kann sie nicht hoch genug anschlagen. Allein es muß auch als solches wirken, d. h. anziehend und nicht abstoßend. Steht das Gute unfreundlich dem Kinde gegenüber, so verleidet es ihm vielleicht sogar die gute Sache; so wie umgekehrt ein böses Beispiel unter Umständen vom Bösen abschrecken kann. — Die geheime Wirksamkeit von Sympathie und Antipathie und von einer Art (moralischen) Magnetismus bei dem jungen Menschen ist noch lange nicht genug erforscht und erkannt." Schwarz.

Anmerkung 4.

„Der Stand und Beruf, wozu der junge Mensch erzogen werden sollte, muß allerdings seinem Ideale entsprechen. Allein die Welt wie sie ist, enthält überall Störungen, und unser Leben in den bürgerlichen Verfassungen beschränkt das ideale Leben von allen Seiten. Daher wäre es eine Schwärmerey, womit man den jungen Menschen für sich und für die Welt zu Grunde richten würde, wenn man ihn nicht zu irgend einem

bestimmten äußern Verhältniß nach Maßgabe der Zeit und der Nation erziehen wollte. Darüber aber seine Talente untergehen zu lassen, oder gar von seinem Ideale ihn herabzuziehen, wäre ebenfalls Frevel, so weit es nämlich in des Menschen Gewalt steht. Ihn bloß für die Zeit erziehen, heißt ihn noch schlechter machen wollen, als die Zeit ist, und als diese vielleicht selbst ihn erziehen würde. Der wahre Erzieher sucht also das Ideal des jungen Menschen mit seinen äußern Verhältnissen möglichst auszusöhnen, d. h. ihn glücklich zu machen."

„Die Blicke Rousseau's und vieler neuern Pädagogen haften zu viel an der gemeinen Natur; besser die Blicke auf das Vortreffliche, was die alte und neue Welt, und auch die Welt der Dichtungen im einzelnen Menschen sehen läßt. Eine glückliche Fügung ist es, daß uns die Formen der hellenischen Schönheit und Menschengröße vorliegen, wenn uns dabei zugleich der Geist des Christenthums, als der Geist aller wahren Menschenbildung, nämlich als reine Liebe, beseelt. So wirkt das Göttliche in der Bildung unsers Zeitalters, daß die in der Gemeinheit versunkene Menschheit wieder zu höherer erstarke." Schwarz.

§. 32.

Die leibliche Erziehung.

Die Idee der Menschheit betrachtet den menschlichen Körper als Organ des Geistes. Auf den Menschen als Naturwesen wirkt die ganze Außenwelt zufolge einer Erregung und durch den Eindruck oder das Afficirtwerden erhält der Geist den Stoff zum sinnlichen Wahrnehmen, d. h. zum unmittelbaren Auffassen eines Gegebenen durch die Vorstellung (§. 11. Anmerk. 3). An die leibliche Natur des Menschen ist zugleich alle Wirksamkeit unsers Geistes nach außen gebunden. Körperliche Erziehung ist daher nicht nur wesentlich nothwendig, damit der Geist so frühe als möglich ein brauchbares Werkzeug erhalte und es gebrauchen lerne; sie beginnt auch, der Natur der Sache nach, mit dem ersten Momente der organischen Entwickelung, also früher als die geistige.[1]) Der physische Organismus ist aber zu bilden einmal, daß die einzelnen Glieder kräftig dem Antriebe der ihnen zugetheilten Nerven gehorchen und da-

durch die Bewegung (Thätigkeit) des Leibes und die Herbeischaffung seiner Bedürfnisse bewirken; sodann, daß sie dem Geiste unterthan, unter seinem Willen die Möglichkeit ihrer Bewegung erschöpfen und mit gemessener Haltung vollziehen.[2]) Die Mittel zur Entwickelung und Bildung des Körpers sind theils natürliche, theils künstliche. Die Natur hat fünf Hauptmittel, das organische Leben zu erhalten und zu fördern: Luft, Licht, Nahrung, Bewegung und Schlaf — die eigentlichen Träger des leiblichen Lebens, von dem Erzieher in besonderer Beziehung auf die Bildung des Hautsystems, der Lunge, der Verdauung, der Sinnenwerkzeuge und der Regelung des Geschlechtstriebes (geheime Jugendsünden, Onanie) zu beachten.[3]) Die künstlichen Mittel zur Bildung des Körpers sind die Gymnastik und die Turnkunst.[4])

Aus dem pädagogischen Standpuncte behandeln die Lehre von der körperlichen Erziehung gedrängt und gründlich:

Niemeyer, Grundsätze. Bd. 1. S. 39—89. Schwarz, Lehrbuch. Thl. 1. S. 58—110. Dessen Erziehungslehre. Bd. 2 und 3. 1ste Abtheilung.

Zum weitern Studium der Theorie von der physischen Erziehung aus dem mediciniſchen Standpuncte ist folgende Schrift zu empfehlen:

Friedländer, über die körperliche Erziehung des Menschen. Für Aeltern und Erzieher. Aus dem Franz. von E. Oehler. Leipzig, 1819. gr. 8. VIII und 366 S. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl.

Das wichtigste Buch dieses Faches, sowohl gelehrt und ausführlich, als belehrend und faßlich, die Regeln mit einem Reichthume von Betrachtungen und Beispielen, und zwar bei verschiedenen Völkern, wie auch aus der Geschichte, belegt. Der Verfasser beginnt mit der Erzeugung und den Entwickelungsperioden des Kindes (größtentheils nach Schwarz), zeigt den Einfluß des Clima, des Bodens, der Sprachbildung auf die körperliche Entwickelung und Constitution des Kindes, und sagt über die Verhältnisse der geistigen Fähigkeiten zu dem Körper und den Einfluß der moralischen Er-

ziehung auf die leibliche, viel Gründliches. Die Diät vom frühesten Alter an bis zur Mannbarkeit ist auf's Genaueste angegeben.

Mit Friedländer kann der praktische Erzieher verbinden:

Klose, C. F., Grundsätze der allgemeinen Diätetik. Leipzig, 1825. gr. 8. XVI und 352 S. 1 Thlr. 20 gr. oder 3 fl. 18 kr.

Henke, A., Taschenbuch für Mütter über die physische Erziehung der Kinder und der Kinderkrankheiten. Frankfurt, 1810. 8. XII und 512 S. 1 Thlr. 8 gr. oder 2 fl. 24 kr.

Wendt, J., die Kinderkrankheiten systematisch dargestellt. 2te Auflage. Mit den Beobachtungen der neuesten Zeit vermehrt. Breslau, 1826. gr. 8. XXV und 712 S. 3 Thlr. oder 5 fl. 24 kr.

Anmerkung 1.

Die Wichtigkeit der physischen Erziehung wurde seit den frühesten Zeiten anerkannt. Bei den ältern Völkern bestand die erste Erziehung ganz vorzüglich in Gymnastik des Körpers. Die Neuern, besonders unter den gebildetsten Ständen, wenn man sie mit den Alten vergleicht, sind hierin oft am meisten zurückgeblieben. Doch ist seit der bessern Bearbeitung der allgemeinen Pädagogik, auch die Theorie der Leibesbildung von Aerzten und Pädagogen ernstlich bearbeitet worden, da ja keinem Beobachter der menschlichen Natur, der innige Zusammenhang zwischen dem Körperlichen und Geistigen und dessen Wechselwirkung entgehen konnte, wie abweichend auch die Theorie von der innersten Natur desselben seyn mochte. Alle erfahrne Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit für die intellectuelle und moralische Erziehung eingesehen, und einen sehr großen Theil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers gefunden. Selbst die Moral hat nicht ohne gute Gründe die Schonung der Gesundheit durch die Rücksicht auf die Nachkommenschaft motivirt, indem nur zu oft bei der Schwäche der Kinder und bei dem Mißlingen der treuesten Erziehung, weit mehr die Aeltern der Schwächlinge, als ihre Erzieher anzuklagen waren.

Die Theorie der körperlichen Erziehung ist aus dem medicinischen Standpuncte vorzüglich von den Aerzten Ballexserd, Zückert, Fourcroy, J. P. Frank, Hufeland, Hecker, Fleisch, Krause, Henke, Friedländer, Wendt, Jörg (Hand-

buch zum Erkennen und Heilen der Kinderkrankheiten nebst der Physiologie, Psychologie und Diätetik der Kinder. Leipzig, 1826. gr. 8. 4 Thlr. 12 gr. oder 8 fl. 6 kr.) behandelt worden. Mehr als Pädagogen behandeln diese Materie: Brechter, Stuve, Struve, Campe, Unzer, Faust, Niemeyer, Schwarz ꝛc.

Anmerkung 2.

Die Sorge für eine glückliche Organisation, für Kraft und Gesundheit des Kindes, geht bei den Aeltern von dem Momente der Erzeugung und der ersten Bildung vor der Geburt an. Der Moment der Erzeugung ist zugleich als der Moment der Erschaffung eines neuen Menschenwesens anzusehen. In und mit ihm beginnt das Naturell mit seinen Anlagen, ob durch Involution und Evolution, oder durch Präformation, oder durch Epigenesis, oder nach der Hypothese von Stahl, nach welcher der Geist seinen Körper hervorbringt— wer vermag dieses Geheimniß zu enthüllen? Die Gesundheit und Gesinnung der Aeltern ist zwar bei der Erzeugung für das Kind keineswegs gleichgültig, indessen besitzt man noch keine sichern Erfahrungen hierin. Gewiß ist, daß es oft sehr gesunde Kinder von ungesunden Vätern oder Müttern giebt, und gutartige von bösartigen Aeltern; so auch umgekehrt. Es giebt wohl forterbende Fehler der Gesundheit, aber es läßt sich nichts Bestimmtes darüber behaupten, noch weniger über die der sittlichen Art. Von der gegenseitigen, wahren, innigen Liebe edler und gesunder Aeltern ist am ersten eine glückliche Natur des Kindes zu erwarten. Das Erzeugte ist im Anfang noch ganz zum Organismus der Mutter gehörig, und durchgeht als Embryo die Stufen der Organisationen, von der untersten und von dem Unendlichkleinen an. Zu Ende der ersten Hälfte seines Lebens in der Mutter hat er schon seine bestimmte Physiognomie und willkührliche Bewegungen. So bildet sich das Kind in allen innern und äußern Theilen bis zum freien Leben, und bis es sich endlich zum Erdenleben heranreifend gleichsam nach einem von der Mutter getrennten eigenen Daseyn sehnt. Hiezu treibt der Organismus der Mutter mit dem Ende des 10 Mondsmonats (40—41 Wochen) durch die Geburt des Kindes. Es bringt sein bestimmtes Naturell mit auf die Welt. In dem Momente der Geburt beginnt ein neuerregtes Leben in dem Kinde. Die neuen äußern Reize, welche dieses erregen, sind die Luft, das Licht, und die Reize, welche in der Atmosphäre auf die Haut wirken. Was hierdurch erregt wird, und wodurch das Kind sein Daseyn reagirend behauptet, ist das Athmen, Sehen, Schreien, welches meistens beinahe in einem Augenblicke sich vereinigt. Das Athmen ist das Erste seines thierisch-organischen Lebens auf Erden, das Sehen das

Erste des geistigen, das Schreien das Erste der Verbindung von beiden. Durch diese ersten Aeußerungen tritt der Geist völlig in das Menschenleben ein, aus dem Unbestimmten und Ungeschiedenen in das sich immer mehr Bestimmende und Scheidende, aus der Bewußtlosigkeit in das Bewußtseyn. Zur Nahrung hat dem Kinde die Natur die Muttermilch bestimmt, und es übt schon am ersten Lebenstage instinctartig das Saugen an der Brust. Hierdurch ist es immer noch physisch und innerlich mit der Mutter verbunden als Säugling. So bis gegen das Ende des ersten Lebensjahres, wo es nun der Ordnung der Natur nach aufs längste, gewöhnlich aber schon einige Monate vorher, aufgehört hat, Säugling zu seyn. Mehrere Milchzähne brechen während dieser Periode heraus; das Kind empfindet mit Aufmerksamkeit, bewegt sich mit Willkühr, allmählig mit Absicht, und bringt es bis zum Laufen; dabei übt es seine Stimme bis zu Sprachtönen. Auch äußert sich sichtbar Gefühl und Vernunft in ihren Anfängen. Bis in das dritte Lebensjahr, d. h. bis zu Ende der Kindheit, tritt dieß Alles bestimmter hervor. Die Sinne treten völlig aus ihrem gereizten Zustande heraus, so daß die obern Sinne zum völligen Unterscheiden der Eindrücke fähig sind, und daß sich auch der innere Sinn mit der Phantasie, mit dem Bilden der Begriffe, mit dem Gedächtniß im Bewußtseyn, mit den bestimmten Richtungen des Gefühls, und mit Willensbestimmungen oder Gesinnungen bis zum Selbstbewußtseyn völlig erschließt. Dabei sind die Gliedmaßen aller willkührlichen Bewegungen fähig geworden: das Kind lauft, springt, steht und geht beinahe vollkommen; zur Sprache gelangt es nun so weit, daß es die Dinge bezeichnen, sich vielfältig ausdrücken kann, und am Ende dieser Periode auch sein Selbstbewußtseyn aussagt mit Ich. Das Knaben- und Mädchenalter bis zu 12 — 14 Jahren charakterisirt sich vorzüglich mit dem Umzahnen der Milchzähne (mit dem 7ten Jahre) und dem Besondern des Geschlechtlichen. Im Ganzen nimmt die Freiheit im Empfinden, Bewegen, Denken und Wollen zu, der Geist so wie der Leib gewinnt an gesetzter Haltung, und die Physiognomie, welche von dem dritten Jahre an den Geschlechtsunterschied auf den ersten Anblick darlegt, gewinnt überhaupt an Bestimmtheit. Das Jünglingsalter vollendet bis gegen das 18te Jahr die körperliche Ausbildung beinahe völlig; eben so entwickelt sich das Geschlechtliche während dieser Zeit vollkommen, bei dem Mädchen etwas früher als bei dem Jüngling. Mit der Pubertät entscheidet sich völlig Selbstständigkeit, Charakter, Geist, Gemüth, Talent. Hierbei National- und Familien-Verschiedenheiten. Schon von dem 9ten Jahre an hat das Mädchen einen Vorsprung in der Schädelbildung; im Ganzen reift das Mädchen um beinahe die Hälfte schneller heran als der Jüngling, nämlich vom 12 — 18 Jahr, der Jüngling dagegen vom 14 — 25 Jahr.

Ueber die ganze Entwickelung des leiblichen Lebens belehren ausführlich und gründlich die Physiologen, wie Harvey, Haller, Blumenbach, Bartels, Burdach, Hildebrandt, Walter, Prochaska, Wilbrand, Sömmering, Reil, Autenrieth, Tiedemann, Meckel, Rudolphi ꝛc. in ihren Hand- und Lehrbüchern der Physiologie des Menschen.

Anmerkung 3.

Die geheimen Jugendsünden (unrichtig nach 1 Mos. 38, 9. auch Onanie genannt) sind von dem Erzieher hauptsächlich aus dem Gesichtspuncte der Verhütung, Entdeckung und Heilung zu fassen. Die Heilung der Selbstbefleckung ist schwer, aber nicht unmöglich. Das Meiste hängt theils von dem Grade ab, worin dem Kinde das Laster zur Gewohnheit ward, theils von der übrigen Beschaffenheit seines Verstandes und Herzens. Die Mittel selbst sind entweder physische oder psychische oder moralisch-religiöse. Ihre individuelle Anwendung ist Sache eines gesunden Urtheils und einer geübten Erfahrung. Zu den physischen Mitteln gehören anstrengende Körperbeschäftigung, kaltes Bad, geregelte Diät, in manchen Fällen auch Arzney; wo die unglückliche Gewohnheit den höchsten Grad erreicht hat, Festbinden der Hände und Infibulation. Die psychischen und moralischen Heilmittel bestehen haupsächlich in zweckmäßigen Belehrungen. Diese können seyn: a) Darstellung der traurigen Folgen des Lasters; Oest's Schrift kann dabei ohne Bedenken in die Hände gegeben werden; b) Versuche auf den Willen zu wirken; bei kleinern Kindern durch körperliche Strafe, bei Heranwachsenden durch Gründe der Moral und Religion mit Benützung der Jugendideale; c) Unterstützung des Reuigen und zur Besserung Entschlossenen durch angemessene körperliche Anstrengungen und Geistesbildung, durch Umgang mit reinen Gespielen und Freunden, auch besonders mit tugendhaften Personen des andern Geschlechts, endlich edle Geschlechtsliebe selbst, Religion und Gebet. Die Verhütung der Onanie ist hauptsächlich von der Fernhaltung der gewöhnlichen mechanischen, diätetischen und moralischen Veranlassungen bedingt. Auch gebe man Gelegenheit zu Selbstversagungen, wenn diese nicht das Schicksal selbst darbietet. Dabei werde mit der größten Sorgfalt der Körper vor Reizungen und die Einbildungskraft vor unreinen Eindrücken bewahrt. Noch vor der wichtigen Periode, wo sich die Pubertät entwickelt, wache man besonders gegen innere und äußere Verführungen des Geschlechtstriebes, man gebe dem Jüngling recht viele Beschäftigungen, besonders körperliche, und erhebe in den geistigen sein edles Selbstgefühl, zugleich führe man ihn zu den Idealen, die ihn begeistern. Belehrung über den Geschlechtstrieb vor der völligen Entwickelung der Pubertät und wäh-

rend des gereizten Zustandes desselben ist nur im Nothfalle zulässig, da sie meist nur die Phantasie entzünden oder wenigstens die Schamhaftigkeit, diesen Schutzengel der Keuschheit, verletzen. Das negative Mittel gegen die Ausschweifungen dieses Triebes bleibt immer die Verhinderung der Ursachen, z. B. der unordentlichen Diät, der Romanenlectüre, der schlechten Gesellschaften: und das positive ist das Gefühl der Würde mit vorsichtiger Belehrung und Aufsicht, ohne Mißtrauen zu beweisen.

Die wichtige Materie von der Regelung des Geschlechtstriebes und den geheimen Jugendsünden behandeln besonders pädagogisch ausführlich:

Campe, Revisionswerk. Bd. 6. S. 1—609. Bd. 7. S. 1—306.

Niemeyer, Grundsätze. Bd. 1. S. 74—88.

Sailer, Erziehung, S. 235—267.

Das älteste Werk über das Laster der Selbstbefleckung kam unter dem Titel Onania im 17ten Jahrhundert in England heraus. Sarganeck machte in Deutschland zuerst darauf aufmerksam (1746), doch mehr aus dem theologischen Standpuncte. Allgemeines Aufsehen erregte Tissot (von der Onanie und den Krankheiten, welche aus der Selbstbefleckung herrühren, 1758), der aber mit zu grellen Farben schildert. Seit Basedow und Campe ist dieser Gegenstand oft angeregt und ausführlich bearbeitet worden, theils von Aerzten, wie Vogel (1789), Faust (1791), Kayser (1812), Meißner (1822), Becker (Verhütung und Heilung der Onanie. 4te Auflage. Leipzig, 1820. 8. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.) ꝛc.; theils von Pädagogen, wie Schummel (über Kinderunzucht und Selbstbefleckung. Züllich, 1787), Salzmann (über die heimlichen Sünden der Jugend. Leipzig, 1790), Campe, Villaume, Winterfeld, Oest (im Revisionswerke). J. T. Hermes hat diesen Gegenstand sogar in einem eigenen Roman für Töchter edler Herkunft. 1—3. Thl. Leipzig, 1787 bearbeitet, dessen Lektüre aber, wenigstens für unverdorbene Mädchen, leichter gefährlich als nützlich werden dürfte.

Anmerkung 4.

Die Hauptabsicht der Erziehung ist eine gesunde Seele in einem starken gesunden Körper. Unsere physische Erziehung hat kein wirksameres Mittel, diese Absicht zu erreichen, als die

Gymnastik. Die Gymnastik giebt ein System künstlicher Leibesübungen, die auf Dauer und Kraft, auf Gewandtheit und Schönheit des Körpers abgezweckt sind.[1]) Die Nothwendigkeit der Gymnastik ergiebt sich aus der Erfahrung, aus der Natur des Menschen und den Grundsätzen der physischen Erziehung, aus der Lage des cultivirten Staatsbürgers oder aus den Folgen seiner verfeinerten Lebensart, und aus der Unzulänglichkeit der politischen und pädagogischen Mittel gegen die übeln Folgen unsrer Lebensweise.[2]) Vorzüglich wichtig für das Leben in jedem Verhältnisse sind aus dem Kreise der gymnastischen Leibesübungen das Springen (Voltigiren), das Klettern, das Gleichgewicht-Halten, das Schwimmen und die Sinnenübungen.[3]) Mit der Gymnastik ist verwandt das Turnen. Die Turnkunst, ächtdeutschen Ursprungs, bezieht und ordnet die gymnastischen Uebungen zur Vorbereitung des künftigen Vaterlands-Vertheidigers, und giebt der ganzen Sache der Körperbildung ein volksthümliches Gepräge. Hierdurch ist sie vorzüglich geeignet, auf die Veredelung des Volksgeistes und des Volkslebens einzufließen.

1) Dauer ist die wohlgegründete Lebenskraft und Gesundheit.

Kraft intensiv, ist das Abhalten widriger Eindrücke der physischen Welt, des Clima, der Witterung — kurz, physische Stärke, Abgehärtetheit; extensiv, die eigentliche körperliche Stärke, insofern sie auf die Außenwelt wirksam ist; Sinnenkraft, insofern sie durch Uebung entsteht, folglich Geübtheit der Sinne.

Gewandtheit ist die durch Uebung errungene Fertigkeit, sich den gewaltsamen mechanischen Wirkungen der physischen Welt durch geschickte Lenkung und Führung des Körpers und seiner Glieder zu entziehen.

Schönheit ist Ebenmaß in allen Theilen des Leibes; schöne Haltung und Stellung; Ausdruck der Kraft; Gefühl der Gesundheit.

2) Der Naturmensch bildet sich selbst ohne alle Kunst zum physischen Ideale, fast durchaus nur durch Uebung und physische Stärkung. Trefflich gedeihet der Mensch bei günstigem Clima im kunstlosen Stande der Natur, und ohne Mühe realisirt sich in ihm der uralte pädagogische Wunsch, daß ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohne. Viel körperliche Kraft, viel Gewandtheit der Glieder, viel Muth, ein hoher Grad der Sinnenschärfe, freudiges Ge-

fühl voller Gesundheit und viel gesunder Verstand, das ist es, was den rohen Sohn der Natur beglückt.

Der Mensch ist ein einziges Ganze, ein untheilbares Wesen: ein geistiger Körper und ein verkörperter Geist; der Geist kann sich nicht ohne den Körper entwickeln und umgewandt der Körper nicht ohne den Geist; beider Bildung muß deßhalb immer in voller Harmonie Hand in Hand gehen. Bildet den Menschen in physischer und geistiger Hinsicht mit wohlüberlegter Kunst, und — ihr werdet ihn in beider Hinsicht idealisiren, ohne daß sein Wesen darunter leidet.

3) Anfangs gab es, so wie noch jetzt bei allen rohen Völkern, keine andere Erziehung als die gymnastische. Ihre erste ursprüngliche Form erhielt sie durch die Jagd und den Kampf mit Bestien. Durch den Krieg erhielt sie eine neue Bestimmung. Schon in Homer's Ilias spielt die Mannschaft am Gestade des Meers mit Discus, Bogen und Wurfspies, und wohl schon lange vorher entstand die kriegerische Gymnastik. Minos brachte sie zuerst in Kunstform. Fast 400 Jahre später pflanzte sie Lykurg nach Sparta, und wiederum fast 300 Jahre später Solon nach Athen. Von da an änderte sie ihren Charakter mit ihrem Zwecke; sie ward nun ein Hauptheil der Erziehung des gebildeten Athenienfers, indem sie bestimmt war, der geistigen Bildung das Gegengewicht zu halten; denn wer sich bloß auf Musik (Wissenschaften) legt, der wird weichlich und weibisch, sagt Plato. Diese vollständige, den Athenern eigene und höchst rühmliche Erziehung des ganzen Menschen dauerte an 200 Jahr von Solon bis Sokrates. Da erschlaffte der Luxus alle Neigung zur gymnastischen Erziehung. In ganz Griechenland entstanden zum Behufe der Gymnastik in allen Städten öffentliche Gebäude (Gymnasien) groß an Umfang und Pracht. Der neuen Welt fehlen ähnliche allgemein nationelle Bildungsmittel des physischen Menschen; nur Fragmente blieben uns übrig aus der nervigten Zeit unsrer Vorfahren und selbst aus der alten griechischen Welt; an pädagogischen fehlt es in unsern Schulen bis jetzt ganz und gar. Es ist daher hohe Pflicht, eine gut durchgesetzte

und nach und nach zur Nationalsitte erhobene pädagogische Gymnastik in unsre Schulwelt einzuführen, um die übeln Folgen unsrer gar zu weichlichen Lebensart zu bekämpfen. Auch in dieser Beziehung gebührt Deutschen und Deutschland das Verdienst, ein lange vergessenes Bildungsmittel auf's Neue mehr als bei irgend einer andern Nation ausgebildet, vervollkommnet und angewendet zu haben. Unter den deutschen Pädagogen hat Vieth, G. U. A., durch seine Encyklopädie der Leibesübungen (1795) (N. A. 3 Bände. Mit Kupfern und Musik. Leipzig, 1818. gr. 8. 4 Thlr. 8 gr. oder 7 fl. 48 kr.), ganz vorzüglich aber GutsMuths das Verdienst, die Aufmerksamkeit seiner pädagogischen Zeitgenossen auf diesen wichtigen Theil der körperlichen Erziehung gelenkt zu haben. GutsMuths hat einen Gegenstand, der durch Alterthum in Vergessenheit gerathen war, zuerst wieder praktisch pädagogisch aufzustellen gestrebt. Seine Schrift hat man fast überall bei gymnastischen Uebungen zum Grunde gelegt, und sie wurde in's Dänische, Englische, Französische ꝛc. übersetzt. Die dargestellten Uebungen gründen sich auf vieljährige Erfahrung des Verfassers; sie sind durchweg methodisch und systematisch eingerichtet, auf feste Regeln gebracht, mannigfaltig modificirt, in eine Menge einzelner Aufgaben zerlegt, die vom Leichtern zum Schwerern aufsteigen und durch wirkliche Facta bestätigt.

GutsMuths, J. C. F., Gymnastik für die Jugend, oder praktische Anleitung zu Leibesübungen. 2te Auflage. Mit 12 Kupfertafeln. Schnepfenth. 1804. gr. 8. XVI und 528 S. 3 Thlr. oder 5 fl. 24 kr.

Die Einleitung (Abschnitt 1—9) erörtert Begriff, Zweck, Nothwendigkeit, Nutzen und Einrichtung der jetzigen Gymnastik; die Anleitung (Abschnitt 10—22) stellt die einzelnen gymnastischen Uebungen nach Theorie und Praxis umständlich und deutlich dar: das Gehen und Laufen, den Sprung, das Heben und Tragen, das Fechten, das Klimmen, das (gymnast.) Tanzen, das Balanciren (einschlüßlich des Eislaufes), die (gymnastischen) Kriegsübungen, das Baden und Schwimmen; Uebungen der Sprachorgane und der Sinne. Die Vorschriften hierüber sind so klar, be-

stimmt und vorsichtig, daß sich ihrer selbst der ungeübte Erzieher ganz getrost hingeben darf. Als Anhang zu der Gymnastik sind zu betrachten:

GutsMuths, J. C. F., Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes. 3te Auflage. Schnepfenth. 1802. gr. 8. Mit Kupfern. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl.

Enthält 105 verschiedene Arten Spiele, die sich in Bewegungs- und in Ruhespiele theilen.

GutsMuths, J. C. F., Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. Mit Kupfern. Frankfurt, 1817. gr. 8. XLII und 300 S. 1 Thlr. 4 gr. oder 2 fl. 6 kr. Dessen kurzer Abriß der deutschen Gymnastik. Daselbst, 1818. 8. 12 gr. oder 54 kr.

Stellen die gymnastischen Uebungen als kriegerische Vorübungen auf, aber mit kluger Umsicht und weisem Bedenken, was hievon der Jugend und der Schule gebühren.

Jahn, F. L., und Eiselen, E., die deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze dargestellt. Mit Kupfern. Berlin, 1816. gr. 8. LXIII und 288 S. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

Durch der Zeiten Noth unter Napoleons Zwingherrschaft erhielten die gymnastischen Uebungen zugleich eine bestimmte Richtung auf Volksthümlichkeit und Vaterlandsvertheidigung, wozu vorzüglich die von Jahn zu Berlin im Jahr 1810 eingeführte Turnanstalt das allgemeine Zeichen gab. Sein Buch enthält im 1sten Abschnitte 17 verschiedene Leibesübungen; im 2ten verschiedene gymnastische Spiele; im 3ten und 4ten Rathschläge zur Anlegung und Einrichtung der Uebungsanstalten; im 5ten Abschnitt eine Literatur der Gymnastik. Es ist ein Muster von klarer, bündiger und körniger Schreibart. Die Vorschriften sind so klar, so bestimmt, so vorsichtig, daß der Turnlehrer unmöglich irren kann. Der Vorbericht ist ein wahres Kunstwerk. Die beste Vertheidigungsschrift des Turnens ist: Passow, F., Turnziel, Turnfreunden und Turnfeinden. Breslau, 1818. 8. X und 238 S. 22 gr. oder 1 fl. 40 kr. Vgl. damit:

Könen, Leben und Turnen, Turnen und Leben. Breslau, 1817. 8. X und 49 S. 4 gr. oder 18 kr.

Ueber die Gymnastik der Alten belehren den praktischen Erzieher und Volksschullehrer:

Goeß, G. F. D., die Erziehungswissenschaft nach den Grundsätzen der Griechen und Römer. Ansbach, 1808. gr. 8. VIII und 144 S. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

Die zwei ersten Abschnitte sind einleitend und verbreiten sich über Lykurg und Solon, weil alle griechischen Gesetzgeber ihr Werk mit der Erziehung begonnen, und alle griechischen Philosophen dieses als die wichtigste Angelegenheit des Staates und als den festesten Grund seines Glückes betrachteten. Die folgenden Abschnitte legen die Grundsätze derselben ohne viel Räsonnement in einem solchen natürlichen Zusammenhange dar, daß eine richtige Vorstellung der alten Erziehung als Wissenschaft gewonnen wird. Damit zugleich die Eigenthümlichkeit eines Jeden und der Geist des Ganzen gefaßt und erkannt werden könne, ist eine Vergleichung untereinander, und ihrer Grundsätze mit den unsrigen dargestellt. Jedem Abschnitte folgen am Ende theils literarische Notizen, theils die vorzüglichsten Stellen des Urtextes. Das Werk zeugt von sorgfältigem Quellenstudium mit Benutzung der erheblichsten Vorarbeiten, die in der Einleitung kritisch gewürdigt sind.

Schwarz, F. H. C., Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alter Zeit her bis auf die neueste. 2 Bände. Leipzig, 1813. gr. 8. VI und 841 S. 3 Thlr. oder 5 fl. 24 kr.

Eine allgemeine Darstellung der Geschichte der Erziehung, oder vielmehr der Erziehungsidee, schon darum so schätzbar, wenn sie auch nicht die Epochen der Menschenbildung als Wissenschaft und Kunst mit so viel Geist in einem lichtvollen Ueberblicke gezeichnet. Die Geschichte der Erziehung, so in ihrem innern Wesen aufgefaßt, wie Schwarz hier gethan, ist wenigstens eben so lehrreich, als die durchdachteste Lehre. Die 1ste Abtheilung des Werkes befaßt

die geschlossene Bildung der alten orientalischen Welt. Die Bildung bleibt hier das Eigenthum eines Standes, der Priesterkaste, welche dem übrigen Volke davon so viel mittheilt, als sie gut findet. Die 2te Abtheilung umfaßt die classische Zeit des Alterthums bei Hebräern, namentlich aber bei Griechen und Römern (S. 154—363). Hiebei werden die Erziehungssysteme des Lykurg, Pythagoras, Solon, Platon, Aristoteles ꝛc., und ihr Einfluß auf die Erziehungsthätigkeit des griechischen und römischen Volkes aus den Quellen entwickelt und trefflich dargestellt. Die 3te Abtheilung behandelt die neue Zeit in der historischen Entwickelung der christlichen Bildung überhaupt und in der abendländischen Nationalbildung insbesondere. Der Verfasser hat die vorhandenen Vorarbeiten verständig und umsichtig benutzt, nur ist er nicht überall zu den Quellen zurückgegangen, und hat manchmal zu wenig Kritik bewiesen. Das Ganze ist aber eine geistreiche Darstellung der historischen Pädagogik nach Theorie und Praxis, ungemein lehrreich und schätzbar.

§. 33.

Die geistige Erziehung.

Der Geist des Menschen (das Ich) als der Realgrund der freien und gesetzlichen, mit Bewußtseyn bildenden Thätigkeit desselben, ist enthalten in einem lebendigen Organismus der Erde (§. 24.). Der Eine, ungetheilte Mensch lebt zufolge dieser ursprünglichen Einrichtung seines Seyns zugleich im Raume leiblich und in der Zeit geistig, und ist in zwei Lebenskreisen zugleich wirksam und regsam: im Raume und in der Zeit. Nur das Zeitleben geht im Bewußtseyn vor sich; das Raumleben ist bewußtlos. Gleichwohl gehört das eine wie das andere zu unsrer Individualität, und der Zweck unsers Daseyns verlangt dieses eigenthümliche Doppelleben, indem das leibliche Leben die Bedingung der Entwickelung eines Seelenlebens ist (§. 9. Anmerk. 1). Auch das Werden, d. i. die Entwickelung und Bildung des Menschenlebens, muß diesen Charakter an sich tragen. Er offenbart sich in der Erscheinung in den Lebensaltern

und in den Grundwirkungen des menschlichen Geistes. Hierauf gründen sich die Grundgesetze der geistigen Erziehung. Der allgemeine Charakter des Lebens ist Erregung, bedingt durch Erregbarkeit und Reize (§. 6. Anm. 3.). Das erregbare Leben wird nur durch Reize angefacht und unterhalten. Da aber das individuelle Leben in die Zeit eintritt, und in der Zeit abläuft, so kann sich der naturgesetzliche Typus des Seelenlebens als Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit (§. 9.) auch nur in der Zeit, demnach nur in einer Aufeinanderfolge von Perioden der Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit ausdrücken. Es muß demnach zuerst in der Zeit ein vorwaltendes Erscheinen der Empfänglichkeit für die Lebensreize erwachen, das vorwaltende Erscheinen der Selbstthätigkeit aber, als Gegensatz der erstern, ihr nachfolgen. Diese eigenthümliche Erscheinung der Receptivität und Spontaneität, welche in der Erregbarkeit, als dem allgemeinen Lebenscharakter, innig verbunden sind, theilt das Leben in zwei große Zeithälften oder Perioden. Die erste Periode mit vorwaltender Empfänglichkeit ist die Jugend, die zweite, mit vorwaltender Selbstthätigkeit, das Alter. Jede dieser Perioden zerfällt wieder in zwei Zeitabschnitte. In Beziehung auf die Jugendzeit wird nämlich durch die Empfänglichkeit nach einem Naturgesetze des Lebens die Selbstthätigkeit erregt und entwickelt; es muß demnach in der Periode der Jugend, wo die Empfänglichkeit vorwaltet, dennoch eine Zeit erscheinen, wo auch die Selbstthätigkeit mächtiger hervortritt, obschon noch durch die Gewalt der Empfänglichkeit beherrscht. Dadurch entsteht in dieser Periode selbst ein Gegensatz: der der Kindheit und der reiferen Jugend, wo in der ersten die Empfänglichkeit eine absolute, in der zweiten nur eine relative Herrschaft hat; beide Gegensätze werden vermittelt durch das Knaben- und Mädchenalter. Hieraus ergiebt sich folgender allgemeiner naturgesetzlicher Typus des Jugendalters (§. 29. Anmerk. 5.):

1. Das Alter der vorherrschenden Empfänglichkeit — weil hier die Ein-	Die Kindheit (infantia) d. i.

drücke, womit die Welt eindringt, noch mehr ungeschieden und gleichsam verworren sind, so ist es auch als das mystische Alter zu bestimmen. | das auffassende Alter.[1])

Anmerk. Das Alter der Kindheit endigt sich mit dem Selbstbewußtseyn, d. h. wenn das Kind denkt: Ich. Es begreift folgende Stufen unter sich: 1) bis das Kind ganz von der Mutter getrennt wird; bis dahin ist es Säugling; 2) bis es steht, läuft und spricht; bis dahin ist es ein unmündiges (unschuldiges?) Kind im engern Sinne; 3) bis es sich der Welt entgegen setzt, indem es anfängt zu denken und zu sagen: Ich bin es; bis dahin ist es im engern Sinne (da ein bestimmteres Wort fehlt) das laufende und sprechende Kind, oder auch im allgemeinen Sinne, das verständige Kind. Von jetzt an sagt man Knabe und Mädchen im Gegensatze der Kindheit; und hier giebt es wieder weitere Unterabtheilungen der Entwickelungsperioden.

2. Das Alter der vorherrschenden Lebhaftigkeit, gleichsam des gereizten Zustandes, worin die Thätigkeit auf allen Seiten hervorbricht. Wir können es auch als das mythische Alter bezeichnen. | Das Knaben- und Mädchenalter (pueritia) oder das spielende Alter.[2])

3. Das Alter der vorherrschenden Energie, gleichsam Talent und Charakter im gereizten Zustande; es zeichnet sich aus als das heroische Alter. | Das Jünglingsalter (für beide Geschlechter — adolescentia) oder das treibende Alter.[3])

Die verschiedenen Grundwirkungen des menschlichen Geistes nennen wir Gefühl, Vorstellung (Erkenntniß) und Bestrebung (Willen) (§. 9.). Hiernach unterscheiden wir im Ich ein Gefühlsvermögen (§. 10.), ein Vorstellungsvermögen (§. 11.) und ein Bestrebungsvermögen (§. 12.). Jedes derselben hat einen innerlich im Geiste vernommenen Zweck, für den alle drei in Verbindung mit einander durch Selbstbeherrschung ausgebil-

det

det werden sollen. Dieser Geisteszweck ist für die Erkenntniß die Idee der Wahrheit, für den Willen die Idee des Ansich-Guten, für das Gemüth die Idee der Schönheit. Die Erscheinung des Geistes als Gemüth, Wille und Erkenntniß, begründet die Eintheilung der geistigen Erziehung in die intellectuelle, moralische und ästhetisch-religiöse. Im Grunde ist es aber nur Eine und dieselbe Kraft des Geistes, welche in verschiedenen Formen erscheint, und sich in dem Menschenwesen auch sinnlich ausspricht, daher in der Entwickelung Leib und Geist als Eins erscheinen.[4]) Die erste Richtung des Geistes, die Erkenntniß- oder Vorstellungskraft, worauf die intellectuelle Erziehung oder die Verstandesbildung beruht, hat ihre Wurzel in der Sinnenthätigkeit (leibliches Element), und ihren letzten Grund in der Idee des Wahren und in der Wissenschaft (geistiges Element). Der Mensch strebt zufolge seiner Erkenntnißkraft, das Unendliche im Endlichen zu erkennen und zu verstehen. Sein Ziel ist Weisheit. Die zweite Richtung des Geistes, die Bestrebungs- oder Willenskraft, woraus die moralische Erziehung oder Willensbildung hervorgeht, hat ihre Wurzel in dem Muskelsystem oder der Irritabilität (leibliches Element), und ihr letztes Ziel in der Idee des Sittlich-Guten und dem freien Handeln (geistiges Element). Der Mensch als freies Vernunftwesen strebt, seine Gedanken und Ideen außer sich anschaulich darzustellen und sie der Sinnenwelt auf- und einzuprägen. Er sucht das Unendliche in endliche Gestalten zu kleiden und so es im Endlichen zu bewahren. Sein Ziel ist Tugend. Die dritte Richtung des Geistes, die Gemüthskraft, woraus sich die ästhetisch-religiöse Bildung entwickelt, hat ihre Quelle im Herzen und allen den Gefäßen, die das Athmen und den Blutumlauf bewirken (leibliches Element) und ihren höchsten Zweck in der Idee des Schönen, wiefern das Schöne nichts anderes ist, als die Idee des Wahren und Guten in ihrem innigsten Einklange, d. i. Religion (geistiges Element). Vermöge seiner Religionslage schaut und genießt der Mensch im Endlichen das Un-

endliche. Sein Ziel ist Gottseligkeit. Die Einheit aller Geistesrichtungen ruht in der Liebe zu Gott und in der damit verbundenen Liebe zu uns selbst und zu unserm Nächsten. Die Träger und Keime der eigenen Liebe sind die Ernährungsorgane, die der Liebe zu dem Nächsten die Erzeugungsorgane. Das Höchste, was daher jede Erziehung nur erreichen kann, besteht in der Liebe zu Gott und zur Menschheit. Darum ist das Ziel aller geistigen Bildung die Liebe, ruhend in der Religion, insbesondere der christlichen (§. 25.).[5])

Anmerkung 1.

„Der allgemeine Charakter der Kindheit ist: erwachendes, sich entwickelndes Leben, Uebergewicht der Receptivität. Dieser Charakter entfaltet sich stufenweise, als Säuglingsperiode, als Spielzeit und als Lernzeit. Was zuerst die Säuglingsperiode betrifft, so umfaßt sie das erste Lebensjahr, und erstreckt sich bis in das zweite. Physisch ist der eigenthümliche Charakter des Säuglings ungemeine Zartheit und Weichheit der Theile, höchste Empfindlichkeit, vorwaltendes Ernährungsgeschäft und Wachsthum, besonders begünstiget durch den Schlaf, der den größten Theil des Säuglingsleben einnimmt. Die Zahnbildung ist die Vollendung dieser Periode. Das Gemüth äußert sich jetzt noch als bloßes Gefühl und als Instinkt, der Geist als Sinn, als geistiges aber bewußtloses Empfangen und Verarbeiten des Weltstoffes, der Wille bloß als Trieb und zwar als Erhaltungs-, Nahrungs- und Bewegungstrieb (§. 10. Anm. 1—3.), letzterer als Keim der künftigen Selbstständigkeit und Freiheit. Die Spielzeit erstreckt sich vom 2ten bis zum 6ten Lebensjahre. Physisch ist diese Zeit durch Fortsetzung schnellen Wachsthums und Entwickelung der Gliederproportion, so wie durch Vollendung der Zahnentwickelung, auch durch Abnahme der Empfindlichkeit und Zunahme der Selbstthätigkeit und Festigkeit ausgezeichnet. Gang und Sprache entwickeln sich und bilden sich aus. Das Gemüth erwacht als Selbstliebe und gebende Liebe. Ganz besonders tritt die Anhänglichkeit des kindlichen Gemüths hervor. Geistig entwickelt sich das Bewußtseyn; das Gedächtniß, die Einbildungskraft erwacht, auch in den Träumen des Kindes die Phantasie; es zeigen sich die ersten Spuren von Verstand, Urtheilskraft, Vernunft. Wißbegierde und Forschungstrieb erscheinen auf ihrer ersten Stufe. Moralisch erwacht der Instinkt des Rechten in Ahndung aller Verletzungen und Beeinträchtigungen des jungen Individuums selbst und Anderer. Die ersten Spuren moralischer Furcht und Scham, als Keime des Gewissens, regen sich. Der Spieltrieb beherrscht ausschließlich diese ganze Periode.“ Heinroth.

„Behandlung des Kindes bis gegen das 6te Lebensjahr. Wartung und Pflege; Wirkung durch das Physische auf das Geistige; Gewöhnung; Entfernung aller widrigen Eindrücke; Associirung aller geistigen. Alles Erste ist sehr wichtig. *) Ueberall komme dem Kinde Freundlichkeit entgegen; nur keine bösen Gesichter. Seine Aufmerksamkeit werde in dem Sehen und Hören (mitunter auch im Tasten) geübt. Man lasse ihm die freie Bewegung seiner Gliedmaßen, so daß es dieselben durch sich selbst gebrauchen lerne, aber durch die Menschen umher werde es sympathetisch dazu aufgemuntert. Weg mit allen Künsteleien, wie Fallhüte, Bänder zum Gradehalten, Laufzäume ꝛc. Eben so vernehme es in der Sprache der Menschen umher so viel möglich nur reine und liebevolle Ausdrücke; man meistere übrigens nicht viel an seiner Sprache, sondern entlocke sie ihm als freie Aeußerung seines Herzens. Der Mutter gehört es noch zunächst an, und die mütterliche Liebe rufe schon in dem Säugling die kindliche Liebe hervor, und Vater und Mutter

---

*) „Das dreijährige Kind hat in der Regel schon den Grundzug seines Gemüths (seinen bleibenden Charakter) entschieden. Denn die ersten Eindrücke, obwohl die dunkelsten, gehen in das Ganze über, und verwachsen sammt den geübten Thätigkeiten auf gewisse Art mit dem Organismus. Hierdurch begründet sich das Innere (das Gemüth) in seiner eigenthümlichen Gestalt. Wie sich das Kind findet, wenn es sein Ich ausspricht, so bleibt sein Selbstgefühl im tiefern Grunde sein Leben hindurch; wie es sich ursprünglich erfaßt hat, so pflegt es sich fest zu halten. Denn es weiß von keinem andern Selbst, und es müßte ihm durch eine Art Wunder eine neue Selbstanschauung aufgehen, gleichsam eine neue Schöpfung mit ihm geschehen, wenn es einen andern Grundcharakter erhalten sollte. Auf ähnliche Art bleibt die körperliche Grundgestalt in der Gesichtsbildung. Das dreijährige Kind hat keine andern Tugenden als das vierzehnjährige; aber dieselben sind mehr ausgebildet, und sie gehen durch einen beständigen Wechsel von Gestalten hindurch. Daher muß sich der Erzieher gewöhnen, bei demselben Worte, z. B. Frömmigkeit eine ganz andere Gestalt zu denken, wenn er etwa den 4jährigen Knaben, oder den 13jährigen, oder das 7jährige Mädchen ꝛc. vor sich hat. Er muß aber in der Vielfachheit dieser Erscheinungen überall die Hauptform für dieses Alter finden können, die kindliche Einfalt, welche eben die nach Maßgabe als Glaube dieses Alters erwachsende Idee Gottes ist.“ Schwarz.

mögen vereint für die weitere Entwickelung derselben freundlich sorgen. Immer sey das wachende Kind beschäftigt, aber noch kaum durch irgend einen bestimmten Unterricht angestrengt, vielmehr sey alles noch freies Spiel seiner Kräfte. Wichtig ist eine gute Wärterin in den ersten Jahren."

Anmerkung 2.

„Das Knaben- und Mädchenalter ist die reifende Kindheitsperiode vom 6ten — 15ten Jahre, und als die eigentliche Lernzeit bezeichnet. Physisch charakterisirt sie sich durch immer proportionirtere Körperbildung, besonders der Gesichtszüge, durch vorwaltende Consistenz, Körperkraft, Beweglichkeit. Es ist die Zeit des Springens, Laufens, Kletterns, Ringens. Das Gemüth entwickelt sich, wo es dazu erweckt und geleitet wird, zur Religiosität. Das Gefühl der Dankbarkeit wird vorwaltend. Geistig wächst der Vorrath der Gedächtnißvorstellungen, so wie das Spiel der Einbildungskraft. Daher der Hang zur Mährchen- und Wunderwelt. Aber auch die Verstandeskapacität, und mit ihr die Begriffs- und Urtheilsbildung, wächst. Die Neigung zum Selbstschaffen und Bilden, zum Mahlen, Bauen, ja zur Musik, zur Dichtung, erwacht. Moralisch entwickelt sich der Charakter, besonders als Trieb nach Lob und Auszeichnung. Das Gewissen spricht immer deutlicher."

„Der Charakter der Kinderzeit überhaupt in Beziehung auf die folgenden Lebensalter, ist: volles, einiges, sich selbst genügendes Lebensgefühl; leichte Erregung und leichte Befriedigung: Festhangen an der Gegenwart: daher Sorglosigkeit und Frohsinn. Im Leben des Kindes sind Mittel und Zweck ungetrennt. Der Mensch ist noch unentzweit mit sich und der Natur, noch ganz dem Glauben hingegeben und im Glauben selig, Alles hoffend, Alles versprechend. — Die frühe Kindheit hat noch gar keine Beziehung auf das Geschlecht. Bis zum 6ten Jahre spielen Knaben und Mädchen in Eintracht zusammen. In der reifern Kinderzeit aber kündigt sich die Beziehung der Geschlechter auf einander durch Feindschaft an. Die gegenseitigen Elemente sondern sich und treten einander entgegen; eine weise Einrichtung, um noch aus einander zu halten, was sich noch nicht verbinden kann und darf. Nur zwischen den gleichnamigen Geschlechtern entsteht und besteht Freundschaft. Die Knaben verbindet Krieg und freies Spiel, die Mädchen Spiel, Tanz und Putz. — Mädchen reifen früher als Knaben."

Heinroth.

„Behandlung des Knaben und Mädchens. Die körperliche Behandlung gehe in Gewöhnung an eine einfache Diät, an Entbehrung und an gymnastische Uebungen über. Die Freundlichkeit verbinde sich immer mehr und mehr mit Ernst, um zu Beschäftigungen anzuhalten, die Aufmerksamkeit zu üben, und den Gehorsam zu befestigen. Dieses letztere geschieht besonders dadurch, daß wenig geboten, noch weniger verboten, und beides nur nach dem natürlichen Bedürfnisse des Kindes, daß aber unnachläßlich auf die Befolgung gehalten wird, daß man dabei überall dem Kinde Liebe beweiset und Zutrauen einflößt, daß man nicht eher räsonnirt, bis es allmählig die Gründe selbst einsehen lernt, und daß man überhaupt seinen Thätigkeitstrieb und seine Fröhlichkeit fördert. Dabei unterhalte man alle seine natürlichen guten Aeußerungen und Gewohnheiten (z. B. der Schamhaftigkeit, der Reinlichkeit), und wenn die Kinder zu weiterer Reflexion gelangen, erhebe man ihr edles Selbstgefühl. Dieses geschieht, wenn man sie gelegentlich aufmerksam macht, wenn sie gute Beispiele sehen, moralische Erzählungen hören, selbst Urtheile fällen, ihrem Alter gemäß, und wenn sie vor Störungen und übeln Eindrücken bewahrt werden. Zugleich zunehmende Geistesbildung durch Unterricht. — Von dem 7—8. Jahre an werden diese Uebungen mehr und mehr eigentliches Lernen in Lehrstunden, und darin besteht von jetzt an der Haupttheil der Erziehung."

„Die Art der physischen Behandlung ist aus dem Entwickelungsgange zu ersehen; sie richtet sich aber auch nach dem Geschlechte und der Individualität. So z. B. sollten die Kinder (besonders die Mädchen) weniger stehen und hart sitzen als laufen und liegen. Unsere abendländischen Sitten haben noch immer viel Nachtheiliges für die Leibesbildung. S. Levana II. auch bei GutsMuths." Schwarz.

Anmerkung 3.

„Das eigentliche Jugendalter beginnt vom 15ten und dauert bis gegen das 25ste Jahr. Auch dieses Alter entwickelt sich stufenweise, doch weniger scharf begränzt als das Kindesalter. Es ist die Periode der Absonderung, des Selbstfindens, des Umblicks, und die Zeit der Ideale, des Hoffens, der Erwartung, wie die Kindheit die Zeit des reinen, gegenwärtigen Genusses. Die Jugend ist das Alter der Verwandelungen, mehr als jedes andere. Physisch ist das Jugendalter bezeichnet durch die Vollendung des Wachsthums und der Geschlechtsreife. *)

* Im Jünglingsalter wächst der Organismus aus; der Knochenbau wird beinahe vollendet; das Geschlecht erhält seine Reife;

Die Stärke charakterisirt den Körperbau des Jünglings, die Zartheit den der Jungfrau. Die Haltung, der Gang, die Bewegung des Jünglings wird männlicher, freier, seine Stimme fester, kräftiger, tiefer, sein Blick feuriger; *) die Haltung, der Gang, die Bewegung der Jungfrau entwickelt sich zur Grazie, ihre Stimme wird melodischer, weicher, ihr Blick verschämt,

---

der Körper tritt in die volleste Blüthe der Kraft und der Wohlgestalt, worin nunmehr die reinen Verhältnisse erscheinen. Auch stehen die frei gewordenen Sinnenwerkzeuge und Gliedmaßen im Dienste der freien Willkühr; Verstand, Gedächtniß und Phantasie wirken lebhafter zusammen, die letztere jedoch mit Uebergewicht, um die Ideen zu entwickeln. Die jugendliche Begeisterung geht mehr und mehr in Besonnenheit über. Die Entwickelung des Geschlechtlichen (zur Pubertät) führt etwas ganz Neues in die jugendliche Natur mit sich; neue, starke, leicht zu erregende Reize, (des Geschlechtstriebes), dunkel in der Einbildungskraft spielend; verstärktes Gefühl der Schüchternheit und Schamhaftigkeit; unbestimmte Sehnsucht oft bis zur in sich gekehrten Wehmuth; Ahnung eines sich aufschließenden neuen Lebens im Innern, und einer höhern Wirksamkeit; ein Zug zu dem andern Geschlecht, und bestimmter zu einer Person mit dem gewaltig durchströmenden Gefühle der Geschlechtsliebe. — Mit dieser innern Geschichte des Lebens sind entscheidende Veränderungen im Organismus verbunden, besonders auch in der Stimme.

*) Gerade in diesem ganz eigenen fortdauernd gereizten Zustand wird der Jüngling zu der stärksten Selbstüberwindung und zu dem höchsten Streben aufgefordert. Folgt er dieser Aufforderung, wozu die unverdorbene Natur selbst hintreibt, so wird sogar seine Körperkraft gestärkt, und sein Geist zu edlem Selbstgefühle erhoben, und er gewinnt seine Mannhaftigkeit. Alsdann entwickeln sich vor seinem Streben freier die Ideale, und das seines eigenen Werdens wird seinem Bildungstriebe klar. Durch den größten aller Siege, durch den, welchen er eben während jenes Triebes in sich selbst davon getragen hat, hat er die höhere Kraft in sich selbst erfahren; er fühlt sich ermuthigt und erstarkt zu allem Edlen. Hiermit bestimmt sich 1) sein Selbstgefühl, als Gefühl der Würde; 2) sein geselliges Gefühl, als Zuneigung zu seines Gleichen, um Gemeinsames (Großes) zu beginnen, daß die Welt etwas Besseres werde, d. i. zu Verbrüderungen (z. B. im Politischen, Kriegerischen, Wissenschaft-

doch ausdrucksvoll.*) Das Gemüth entfaltet sich in beiden Geschlechtern gleichsam zu seiner Blüthe. Das Herz erwacht in unbestimmter Sehnsucht. Die Geschlechter werden noch durch eine heilige Scheu von einander zurückgehalten, aber in der Liebe zur Natur entwickelt sich der Schönheitssinn beider Geschlechter, und dieser Sinn führt sie endlich einander entgegen.

---

lichen), ferner als Gefühl der Ehre, d. i. bei Andern zu gelten, wie auch als Zuneigung zu demjenigen, in welchem er sich selbst in seinem Streben zu seiner Erhebung gleichsam wiederfindet, d. i. zum Freunde (mit welchem er gemeinsam in die ideale Welt eintritt); aber auch zu der Geliebten, durch welche seine Sehnsucht ihre Befriedigung ahnet, welcher er seine Kraft zum Schutz und Beistand darbringen will, welche das Ideal ist, das seinem Leben höhern Werth und Schwung ertheilt, und die er sich erst verdienen möchte; sein Gefühl für das Höchste, wird theils Geschmack, d. h. Reinheit, Unschuld und Hoheit der Empfindung, theils Begeisterung für das Wahre, Gute, Große, für Kunst, Wissenschaft, Wirksamkeit. So sucht der junge Mann, so wie er sich selbstthätig fühlt, seinen freien Wirkungskreis und eigenen Herd.

*) Auf ähnliche Art entsteht in der Jungfrau, während sie eine Veränderung ihrer Natur ahnet, ein geheimer Reiz zur Hingebung, dessen Besiegung ihr Selbstgefühl erhebt. Sie gewinnt in ihrer Reinheit ein Bewußtseyn von Stärke gegen jede Verführung, welches ihr theurer ist als ihr Leben, und wodurch sie auch ihre Seele rein von jeder unschicklichen Regung, und durchaus keusch erhält. Sie gewinnt ein Gefühl der Milde gegen die Menschheit, überhaupt ein leises Zartgefühl der Theilnahme und für das Schickliche, einen Wunsch zu gefallen, eine Sehnsucht nach einer neuen Welt, die sich in ihrem Innern erschließen soll. In ihrem wehmüthigen Sinnen sucht sie die Freundin, bis endlich der Geliebte erscheint, welcher ihr die Bedeutung ihres Lebens ausspricht, und dem sie durch ihr schönes Seyn gefallen will. Das Gefühl für das Höhere ist bei der Jungfrau noch bestimmter Geschmack, zugleich auch für Entwickelung der Seelenschönheit, Liebe zur innern, erhaltenden, ordnenden, bildenden Wirksamkeit, Zug zu dem häuslichen Leben, und hierin durch Liebe den Ihrigen alles zu seyn. Dieses sind die Grundzüge der reinen Jungfräulichkeit.

Doch, daß dieß nicht zu früh, nicht zu gewaltsam geschehe, entzündet sich das Gemüth des Jünglings zuerst für Freundschaft, Freiheit und Vaterland; und das Herz der Jungfrau hängt sich zunächst an die Natur, an die Gespielen und an die Kinder. — In geistiger Hinsicht erhält der Verstand und die Urtheilskraft das Uebergewicht über das Gedächtniß und die Einbildungskraft. Es bildet sich ein eigenes Urtheil und eine eigene Ansicht der Dinge und ihrer Verhältnisse. Die geistigen Anlagen des Jünglings entwickeln sich in entschiedener Richtung rücksichtlich des zu wählenden Berufes. Dem weiblichen Geschlecht ist sein Beruf vorgezeichnet im häuslichen Stillleben, und es bildet sich die weibliche Verständigkeit und Klugheit aus. In moralischer Hinsicht entfaltet sich der Charakter des Jünglings zur Selbstständigkeit; Wahrheit und Recht werden seine Gottheiten, und die Ehre sein Leitstern; der Charakter der Jungfrau entfaltet sich zu Zucht und Sitte; ihr Palladium ist die Unschuld und Reinheit des Herzens. Ein Hauptzug des jungfräulichen Charakters ist die Sprödigkeit. Die Jugendzeit ist in Beziehung auf die übrigen Lebensalter die Zeit der überströmenden Kraftfülle, aber auch die Zeit der Klippen und Stürme. Wie übrigens die Kindheit das Alter des Spieltriebes und der Einbildungskraft ist, so die Jugend das des Schönheitstriebes und der Phantasie." *)

Heinroth.

---

*) Mit Beendigung der Jugend findet sich der Mensch selbst, indem er die Idee von sich erfaßt, und hierin das Gefühl von seinem eigenen Seyn, welches sich in seinem freien Werden entwickelt. Der junge Mann findet dieses in seiner Selbstbeherrschung und edlen Wirksamkeit, die Jungfrau in ihrer rein erhaltenen Natur, welche alles umher zu verschönern sucht. Dieses individualisirt sich nach dem Naturell und der Gewöhnung während der Jugendzeit hindurch. Weil sich nun immer die Natur wieder geltend macht, so muß das, was sie in der Kindheit war, alsdann wieder deutlicher erscheinen, wenn das Alter der sich versuchenden Kräfte vorüber ist, und der junge Mensch zu seinem Selbstgefühle gelangt. Daher ist das Jünglingsalter in der Regel eine Rückkehr zu dem Grundcharakter der Kindheit, wo sich vieles aus dem Knabenalter verliert, und die Kraft wieder ihre einfache Richtung gewinnt, aber geübt und verstärkt ihr inneres Wesen ausspricht. Was die Natur im Stillen während der Kindheit der Seele einbildete, und was sich die Seele bei der weitern Entwickelung dunkel vorbildete, das bildet der Jüngling in sich selbst mit Freiheit und vollem Bewußtseyn aus.

„Behandlung des Jünglings und heranreifenden Mädchens. Alle gute Gewohnheiten der Jugend müssen nun zur Natur geworden seyn, und in guten Eindrücken müssen sich die glücklichsten Verflechtungen gebildet haben. Jetzt nun eigene Einsichten in die Pflichten, und nur in seltenen Fällen werde Gehorsam ohne diese Einsicht verlangt. Auch gebe man Gelegenheit zu Selbstverfagungen, wenn diese nicht das Schicksal selbst darbietet. Ist die vorhergehende Erziehung gut gelungen, so

---

Eine durchaus gute Entwickelung würde den jungen Menschen am Ende seiner Jugend zu seinem wahren und höhern Selbst führen. Die göttliche Idee, welche in ihm gleichsam Mensch geworden ist, würde alsdann hell und lebendig in seinem Bewußtseyn stehen, er würde sie mit Demuth und Freude ergreifen, und hiernach seine Selbsterziehung in's Unendliche fortführen: der junge Mann, um in der Welt das höchste Gut hervorzubringen, das Weib, um das Heiligthum der Menschheit bewahren zu helfen; und jedes nach seinem Naturell auf seine besondere Weise. Allein, wie die Menschen wirklich sind, zeigt sich ein Zustand eines äußern und innern Verderbens, welches so durchgreifend wirkt, daß nur selten der junge Mensch zu seinem wahren Ideale gelangt. Warum ist der Verlust der Kindheit mit Wehmuth verbunden, und der Eintritt in das reifere Leben ein Eintritt auch bei Manchen mit Unmuth? Ist es vielleicht, weil die göttliche Idee bei ihrem Erwachen in uns strafend, und wenn es gut geht, kämpfend erscheint? Denn keiner findet sich so, wie er vor ihr bestehen könnte. Ein vollendetes Ideal eines Menschen würde zugleich körperlich und geistig erscheinen; aber schon dieses geht über unsere Darstellung hinaus, und wir müssen die Vollkommenheiten in mehrere Ideale vertheilen, nicht nur nach den beiden Geschlechtern, sondern nach den Hauptrichtungen, welche die Natur nimmt. Die Griechen dichteten ihre Götter und Helden nach Idealen, worin einzelne Vollkommenheiten in körperlicher Wohlgestalt dargestellt wurden. Wir reden von großen Menschen, inwieferne sie einzelne Vollkommenheit so aufstellen, daß sie hierin eine Idee ihres Lebens aufzeigen; je mehr solcher Vollkommenheiten und je mächtigere Stärke in dieser Idee, um desto größer der Mensch. Dieses ist relativ; die absolute Größe ist in der Tugend. Der gemeine Mensch ist derjenige, der nur so hin lebt und es treibt, ohne zu einer Lebensidee zu gelangen; bei weitem der größte Theil.

bedarf es übrigens jetzt wenig Positives weiter als des fortgehenden Lehrens, und auch dieses nimmt allmählig einen negativen Charakter an. Mit der größten Sorgfalt werde der Körper vor Reizungen und die Einbildungskraft vor unreinen Eindrücken bewahrt. Noch vor der wichtigen Periode, wo sich die Pubertät entwickelt, wache man besonders gegen innere und äußere Verführungen des Geschlechtstriebes, man gebe dem Jüngling recht viele Beschäftigungen, besonders körperliche, und erhebe in den geistigen sein edles Selbstgefühl, zugleich führe man ihn zu den Idealen, die ihn begeistern. — Die Geistesbildung, die Schönheit der Natur und der Kunst, die Freundschaft und endlich edle Geschlechtsliebe, verbunden mit angemessenen körperlichen Anstrengungen, sind die Hauptmittel der Erziehung für die reifende Jugend."

Auch ist es keineswegs gleichgültig, ob eine öffentliche Schule, oder das Haus der Unterrichtsort ist, und ob die jungen Leute allein, oder in Gesellschaft lernen. Daß man dabei auf das Lernen ausschließend sieht, ist eine unverzeihliche Beschränktheit.

Anmerkung 4.

Die Stärke der Menschenkraft besteht in dem Gleichgewichte der Erregbarkeit und des Widerstandes, und dem Bildungstriebe (§. 24. Anm. 4.), in der Entwickelung des Naturells (§. 24. Anm. 5.) durch den Bildungstrieb zu fortwachsender geistiger Thätigkeit (§. 24. Anm. 6.) als ein zunehmendes Werden und Streben — kurz als Tugend, und ist das Gute in dem Menschen, das gegen das Böse in ihm kämpft (§. 24. Anm. 7.). Sie beginnt also im Naturell, und zwar ursprünglich durch Freiheit, erwächst aber durch (freie) Uebung (§. 24. Anm. 8.) bei gleicher Anlage zu derselben an sich, aber ungleicher in ihrer Form (§. 24. Anm. 9.). Sie ist also 1) ein Gleichgewicht in den Richtungen, 2) das durch die Freiheit fortgehend bewirkt wird, und worin 3) der Bildungstrieb hervordringt, und das Höchste der Menschheit aufstellt. Sie erscheint analog der organischen Bildungskraft 1) in ihrer negativen Richtung (das Insichaufnehmen); 2) in ihrer positiven (das Aussichselbstbestimmen); 3) in ihrer Reproduction, als sich selbst bestimmend im Seyn und Werden (sich selbst organisirend, d. i. die Eröffnung der schöpferischen Kraft); dieses Dreifache ist aber vereint, und in dem Dritten zeigt sich das tiefere Wesen.*) Während der Jugendzeit ist die Tugend das

---

*) Die Tugend als das Gute in dem Menschen ist nicht etwa ein Einzelnes, neben welchem noch anderes Einzelne bestünde, sondern ein Ganzes in der ganzen Kraft des Menschen, den gan-

Gute, welches in der Geistesentwickelung hervordringt, und nach dem Geschlechte, dem Naturell und den verschiedenen Altern sich gestaltet. Ihr Wesen aber, das in diesem Werden erscheint, als die Stärke des Besten im Bildungstriebe, ist und bleibt dasselbe, durch die ganze Jugend wie durch das ganze Leben hindurchgehend, der sich entwickelnde gute Charakter (§. 24. Anm. 9.). Aus diesem innern Wesen erfolgen Thätigkeiten, Gesinnungen, äußere Handlungen, Gewohnheiten, welche darum als einzelne Tugenden betrachtet werden, weil sie die Darlegung der Einen und wahren Tugend sind. Sie müssen aber nicht als etwas Vollendetes, sondern als etwas sich Entwickelndes aufgefaßt werden. Denn die Tugend ist eben dieser Wachsthum in dem Werden zur Vollendung. Die Identität des Guten wird nur in dem gefunden, was sich als das Ewige in dem Geiste offenbart. Es ist die Idee Gottes in uns (in der Vernunft, in dem höchsten Bewußtseyn, das wir darum Gewissen nennen). Sie ist dem endlichen Geiste bei seiner Schöpfung eingeboren, und sie ist auch das Siegel seiner Unsterblichkeit. Als das Unendliche entwickelt sie sich durch Endliches hindurch ins Unendliche hin. Sie ist es also, wodurch das Kind als ein vernünftiges Wesen auf die Welt kommt, die Zeit seines Wachsthums eine Jugend ist im höhern Sinne, welche den Kampf mit dem Endlichen gegen die Trägheit und so auch besonders in der Sprache hervordringt, was allen Seelenthätigkeiten, dem Selbstbewußtseyn, dem Gemüthe, der ganzen Individualität den Adel ertheilt, das Höchste im Bildungstriebe (§. 24. Anm. 7—9.).

Anmerkung 5.

„Das Höchste im Bildungstriebe und das Grundgute in dem Menschen, und zwar schon in dem Kinde, ist die Religion, das Wesen der Tugend, der Quell aller einzelnen Tugenden, der höchste Adel und gleichsam der Genius der Menschheit. Sie ist in ihrem Grunde aufgefaßt Glaube, in ihrem Streben Hoffnung, und in ihrem ewigen Seyn (in ihrem innersten Leben und Weben) Liebe (§. 24. Anm. 8.). Man mag immer diese dreifache Beziehung der lebendigen Religion ihre drei Grundtugenden nennen.“

---

zen Geist durchdringend und den Bildungstrieb erhebend im Fühlen, Denken und Wollen, und auch den Körper ihrem Dienste unterwerfend. Sie ist nicht etwas, das aus einem andern entsteht und in ein anderes übergeht, sondern sie ist die Geisteskraft selbst in ihrem besten Seyn und Werden, von Anbeginn an durch das ganze Leben hindurch. Sie ist schlechthin Einheit.

„Obgleich diese Tugenden in dem Gemüthe nur Eins ausmachen, das durch die Liebe seine Einheit hat, so giebt doch Eine immer die Richtung an, und so auch tritt während der Entwickelung der Jugend eine nach der andern hervor. Zuerst nämlich ist das Gemüth noch in dem ungeschiedenen Zustande, wo das Ewige als der tiefste Grund seines Wesens hindurchscheint, hier zeigt sich also das Ganze der religiösen Kindlichkeit überhaupt als Liebe, und sie wird den Grundcharakter der Kindheit bezeichnen. Hierauf scheidet sich zuerst diejenige Richtung aus, worin sich das Kind dem Höchsten zuwendet, und im Gefühl seiner Schwäche in dem Festhalten an die höhere aufwärtsziehende Macht seine Stärke und Bildung ahnet; dieses ist der Glaube, der religiöse Grundzug in dem Knaben- und Mädchenalter. Jedoch muß man die Liebe als hierin erwachsend und erstarkend denken. Alsdann wird sich mit dem Jünglingsalter das Streben nach dem Höchsten durch Selbstbestimmung hervorheben, d. i. die Hoffnung als religiöser Grundzug, worin dann ebenfalls der Glaube sich vollendet, und die Liebe zum Ewigen noch mehr herausbildet. Somit wird der junge Mensch in seiner Religion dieses Dreifache in hoher Einfalt tragen."

A.

Das Kindesalter.

Seine Tugend erscheint in der liebevollen Kindlichkeit. Sie ist überall zu sehen, wo sich das Kind denjenigen Menschen, die seinem Herzen nahe sind, und selbst andern Gegenständen zuneigt. Es giebt vielfache Aeußerungen der Art, wobei wir das Kind einen Engel zu nennen pflegen, welche eben darum so lieblich sind, weil sie noch über das ganze Wesen sich verbreiten. Bestimmt erscheint das Erste der Tugend in dem holden Lächeln, bestimmter in der Freundlichkeit, und am bestimmtesten in der (freundlichen) Aufmerksamkeit. Denn in ihr steht die Hinneigung und der Widerstand im Gleichgewicht, der Bildungstrieb dringt kräftig hervor, und in demselben das höhere Wesen, das wir als Liebe bezeichnen (§. 24. Anm. 8.). Es ist darin auch etwas Bleibendes, das sich während der ganzen Entwickelung als edle Bildsamkeit, dann auch als Achtung und als Streben nach dem höchsten Gute zeigt. Sie schließt in sich die Frömmigkeit, das Wohlwollen und die eifrige Thätigkeit.

„Die Freundlichkeit und Aufmerksamkeit des Kindes ist das Erste, was in der Erziehung zum Guten erweckt und angewöhnt werden soll. Ferne seyen also alle Störungen in beiden! Die Liebe der Menschen um das Kind her, und ihre kindliche Unterhaltungsgabe ist das frühere Hülfsmittel. Weiterhin gehört der methodische Unterricht hieher."

Schwarz.

B.

Das Knaben- und Mädchenalter.

Der Grundzug dieses Alters ist der kindliche Glaube, welcher sich als Tugend in drei verschiedene Richtungen scheidet, welche aber zu einander gehören, um sich gegenseitig als Aeußerungen der Liebe zu versichern. Das Kind fühlt den Zug zum Höheren und hält sich selbst daran fest, d. h. es ist fromm;[a]) es strebt mit vollem Bildungstriebe zu seiner Entwickelung, d. h. es ist fleißig;[b]) es befindet sich gerne im freundlichen Vernehmen, d. h. es ist frohsinnig.[c]) Dieses Dreifache ist aber die Aeußerung nur der Einen höhern Kraft der ewigen Idee, welche sich in dem Gemüthe nach dem dreifachen Momente entwickelt, für das ewige Wesen selbst, für das Streben nach demselben, und für den seligen Zustand, der aus der Gemeinschaft mit ihm entsteht. Hierin findet man die Anfänge der Ideen vom höchsten Gut (von Gott), von der Unsterblichkeit und von dem seligen Leben. — Würde eins fehlen, so wäre das ein Beweis, daß das andere nur Schein sey.

a.

Die Frömmigkeit des Kindes.

„Die Frömmigkeit des Kindes, die sich in den ersten 7 Jahren entwickelt, ist seine liebevolle Hinwendung zu dem höhern Wesen; nicht in einer Idee Gott erkennend, sondern in seiner Offenbarung ihn ahnend. Der Natur nach offenbart sich ihm das höhere Wesen zuerst in Mutter und Vater; und wohl dem Kinde, wenn ihm in diesen das Göttliche der Liebe und Vernunft so recht in voller Macht erscheint! Hierdurch erwächst in dem kindlichen Gemüthe das, was sich als Religion von dem übrigen Guten besonders darstellt, nämlich diejenige Entwickelung der Idee Gottes, wodurch Gott erkannt und verehrt wird, und hierzu kann und soll der junge Mensch im zweiten Stadium des Knabenalters gelangen. Also vorerst bildet sich der fromme Sinn gegen die Aeltern gewendet heraus, hierbei sucht er, durch die Phantasie erhoben, das Uebersinnliche, und endlich, durch Einwirkung der Reflektion, gelangt er zur Vorstellung von Gott. Hierin liegt das Bewußtseyn des Höhern in Beziehung auf die Zukunft als Vertrauen und in Beziehung

auf die Vergangenheit als Dankbarkeit; beides miteinander in jenem einen vermittelnden Bewußtseyn erwachsend und gegenseitig verstärkend, jenes als Gehorsam, dieses als Demuth. So wie nun diese Religionstugenden in dem kindlichen Verhältnisse hervorgehen, so gewinnen sie ihre Gestalt durch die Erkenntniß Gottes, und vereinigen sich alsdann in das Ganze der Anbetung."

„Der fromme Sinn wird angewöhnt, wenn dem Kinde in Mutter und Vater das Ebenbild Gottes erscheint, das Vertrauen einflößt, Folgsamkeit durch Liebe gewinnt, und seinem Herzen überhaupt den Zug zum Uebersinnlichen belebt. Hierauf muß ihm allmählig die übersinnliche Welt eröffnet werden, und so wie die Geistesentwickelung selbst dahin treibt, muß man ihm die Begriffe aussprechen, welche zur Idee Gottes gehören. Von der größten Wichtigkeit ist es, dem religiösen Triebe des Kindes Nahrung zu geben, und sein Herz sobald als möglich auf dem natürlichen Wege zur Idee der Gottheit zu führen, sonst wird er allzu leicht ersticken, und nichts bleibt seinem Gemüthe heilig. Das frühe gemüthlose Lernen der Lehren verdirbt gewiß an dem Kinde die Religion. Denn es drückt den kindlichen Glauben in seinem freien Hervortreiben zurück, und die Frömmigkeit wird nur ein Aeußeres. Aber ein Lernen durch Begriffe muß doch auch statt finden, sonst bleibt die Anlage zurück oder verwildert, und der fromme Sinn entbehrt seine geistige Nahrung."

b.

Der Fleiß des Kindes.

Der Fleiß ist der Thätigkeitstrieb sowohl im Auffassen als im Ausüben. Anfänglich ist beides mehr noch Eins in dem Spielen der Kinder; so wie aber der Bildungstrieb stärker wird, nimmt er jene Richtungen einzeln, obwohl in jeder mit der Absicht, etwas zu thun, und gerne mehr und mehr mit dem gedachten Zwecke der Pflicht gegen sich selbst und gegen andere, und das immer mit Freudigkeit. Hierdurch erwächst der Fleiß zur Gewohnheit und zur andern Natur. Seinen Namen verdient er aber erst alsdann, wenn eben jene Liebe zum Höhern darin liegt, und es also mehr ist, als bloß natürliche Arbeitslust; alsdann bewährt sich auch der Fleiß identisch mit der zu einem Ziele geordneten Berufsthätigkeit, die durch das ganze Leben hindurch bald mehr, bald weniger äußerlich wirkt. Was in dem Knabenalter Lernbegierde ist, das ist nach-

her immer noch Wißbegierde und edle Wirksamkeit. Weil nun der Glaube die Bedingung aller Tugenden in diesem Alter ist und bestimmt in der Frömmigkeit erscheint, so muß auch der Fleiß durch diese erhoben werden, und in einzelnen Aeußerungen sich mit derselben vereinigen. Dahin gehört die Bereitwilligkeit, sich lehren zu lassen, das Aufmerken auf das Wort der Aeltern und Erzieher, die Freude an geistiger Beschäftigung, obgleich die Uebung der Körperkraft der Natur nach in diesem Alter mit mehr Lust begleitet ist, auch die Dienstfertigkeit u. dgl. m. Und so ist das, was wir Fleiß nennen, nichts anders als das Herauswirken des frommen Sinnes, was denn auf diesen wieder zur Stärkung und Ausbildung zurückwirkt. — Der 7jährige Knabe muß schon im Fleiße befestigt seyn und der 14jährige seine bestimmte Richtung darin genommen haben.

Der Fleiß wird angewöhnt, wenn der Thätigkeitstrieb sowohl in dem Auffassen als in dem Ausüben erweckt und methodisch beschäftigt wird; theils als Anstrengung, theils als freies Spiel, von Jahr zu Jahr ernstlicher und mehr festgehalten, aber der gesammten Naturentwickelung angemessen, folglich mit Rücksicht auf die Wachsthumsperioden, um bald in der geistigen, bald in der körperlichen Anstrengung etwas nachzulassen, und überhaupt der Individualität gemäß. Die Aufmunterung muß so viel möglich in der Sache selbst und in dem erhöhten Selbstgefühle liegen; sind weitere Reizmittel nöthig, so zeigt dieses schon etwas Verdorbenes an.

c.

Der Frohsinn der Kinder.

„Der Frohsinn zeigt sich als Tugend durch eine bleibende Empfänglichkeit für Freude, welche bei dem jüngern Kinde mehr sinnlicher Art ist, und besonders in Spielen statt findet, bei dem ältern geistiger wird und mehr in der angestrengten Thätigkeit erwächet. Er bewährt sich dadurch, daß er eben sowohl der (trüben) Empfindlichkeit als der (lustigen) Ausgelassenheit gegenüber steht, und als ein liebevolles Wesen in die Heiterkeit des Lebens verfließt. Der fromme Sinn muß als der tiefere Grund ihn durchdringen, und mit dem Fleiße einigen, so daß gegenseitig diese Tugenden sich fördern und gewährleisten. Hierdurch erfolgen die Erscheinungen der Gutmüthigkeit, Geselligkeit, Bonhommie ꝛc. und es erklärt sich, warum das frohe Kind an einen Engel erinnert, und warum die Freudigkeit alle Tugenden dieses Alters ihre Schönheit ertheilt.“

„Der Frohsinn wird angewöhnt hauptsächlich durch die natürlichen und zugleich nicht störenden Freuden jedes

Alters, durch freundliche Menschen, durch angemessene Beschäftigungen, und durch Verbannung nur solcher Spiele, welche der Natur zuwider und nur bloß Erzeugnisse der Langweile sind. Das Kartenspiel ist der Jugend schlechterdings schädlich.

Anmerkung 1. Die begleitenden Tugenden jener dreifachen sind: 1) der Frömmigkeit zur Seite a) indem die Gesinnung dem Egoismus widersteht — Selbstverläugnung; b) indem sie sich von Innen festhält, d. i. in dem Festhalten an das Höhere seine innere Wahrheit hat — Treue (gegen sich selbst, gegen Gott, gegen Andere; so ist der Mensch wahrhaft, aufrichtig, redlich ꝛc.); 2) dem Fleiße zur Seite a) als widerstehend den Hindernissen des Zwecks durch Kampf — Tapferkeit; b) als sich selbst in dem Thun treu erhaltend — Geduld (thätige); hieraus entwickeln sich die Züge des entschlossenen, beherzten, muthvollen, beharrlichen, arbeitsamen ꝛc. Charakters; 3) dem Frohsinn zur Seite a) durch Widerstehen gegen (unwürdigen) Genuß — Enthaltsamkeit; b) durch inneres Maß setzen sein Selbst bewahrend — Mäßigkeit; aus welchen Tugenden ebenfalls Vielfaches aufblühet, wie Zufriedenheit, Genügsamkeit, Versagung, Munterkeit ꝛc.

Anmerkung 2. Das Geschlecht giebt diesen Tugenden einige Verschiedenheit in der Gestalt, so wie auch in der Richtung. Der fromme Sinn des Knaben neigt sich natürlicher zur Selbstverläugnung, sein Fleiß zum tapfern Unternehmen, sein Frohsinn zur Enthaltsamkeit; die Mädchennatur entwickelt leichter diese Tugenden als Treue, Geduld und Mäßigkeit. Daher sind sie aber bei jedem Geschlechte erst bewährt, wenn auch die andern begleitenden nicht fehlen, ob sie gleich durch die vorherrschende Richtung bei jedem anders gestaltet sind.

Anmerkung 3. Das Naturell giebt ähnliche Verschiedenheiten. Das heftige führt mehr nach Außen, erzeugt also wohl Selbstverläugnung, besonders in dem Fleiße mit Unternehmungsgeist verbunden; die Tugendkraft muß ihm aber erst liebevolle Hingebung und Beharrlichkeit ertheilen, und es zugleich erfreuen und zügeln. Das lebhafte Naturell neigt sich wohl mehr zum Frohsinn, und mag sich wohl fromm und muthvoll anstrengen, aber von der Tugendkraft gewinnt es erst seine Treue, Arbeitsamkeit, Genügsamkeit. Das sanfte Naturell neigt sich wohl vorzugsweise zum frommen Sinn, und beweiset auch wohl ge-

duldige

duldige Ergebung und Zufriedenheit: aber jene Kraft macht es erst recht thätig und vergnügt. Das innige Naturell liebt am liebsten die fromme Lust in innerer Thätigkeit, und ebenfalls ist es die Tugend, wodurch dasselbe zur frohen, sich selbst vergessenden Anstrengung erhoben wird. Die beiden Geschlechter geben diesen Aeußerungen der Tugendkraft in den Naturellen einige verschiedene Form.

C.

Das Jünglingsalter.

Die vorherrschende Tugend des Jünglingsalters ist die Hoffnung. Die höchste Idee ist zum vollen Bewußtseyn gelangt, mithin zur Blüthe ihrer Kraft. Der Bildungstrieb, durch die anfängliche Liebe im kindlichen Glauben erstarkt, ist nunmehr ein ernstes Streben zum Höheren geworden, worin dem jungen Menschen das Ideal seines Lebens klar wird. Von der religiösen Seite betrachtet ist es die Hoffnung, im höheren Sinne, woraus alle Tugenden dieses Alters unmittelbar erwachsen. Es vereiniget sich das besonnene Selbstbewußtseyn mit der Begeisterung für das Ideal, und da nunmehr das unruhige Treiben des vorhergehenden Alters seinen festen Punkt gefunden hat, so zeigt sich wieder mehr Einheit in der Tugend und gewissermaßen eine Rückkehr zur Kindlichkeit des ersten Alters. Es fehlt uns ein Wort, diese Haupttugend zu bezeichnen; sie ist fromme Liebe zum Ideale (Anbetung). Ihre beiden Begleiterinnen sind Bescheidenheit und Enthusiasmus, jene, indem der junge Mensch sich demüthig im Streben nach dem Ideale festhält, diese, indem er gegen die sinnlichen Schranken kämpfend sich durch das Uebersinnliche frei macht.

Die Tugend des Jünglings neigt sich zum Enthusiasmus, sie wird erst durch die andere Begleiterin gewährleistet. Darum mißfällt durchaus der junge Mensch, der nichts hat, dem er mit Liebe seine Thätigkeit weiht; je mehr er aber Feuer für etwas zeigt, um so mehr gefällt uns alsdann seine Bescheidenheit. Was wir sonst an ihm loben, wie Ehrgefühl, Ruhmliebe, Rechtsinn, Freundschaftstreue, Edelmuth, Großmuth ꝛc. liegt darin, womit sich denn jene Tugenden der Selbstbeherrschung, Tapferkeit ꝛc. noch höher entwickeln. Mit Beendigung der Jugend geht jene Haupttugend in das über, was wir Gerechtigkeit im höheren Sinne des Wortes nennen, welche nämlich das geltend macht (mit Besiegung dessen, was sich entgegensetzt), was die ewige Liebe in der Menschheit aufstellen will. Sie ist also die Tugend des Mannes.

Die Tugend der Jungfrau wird durch den Zug der reinen Natur das, was auf der Seite der Bescheidenheit liegt, was sich aber mit einem tiefern Sinne (besonders nach der äl-

testen deutschen Bedeutung als Reinheit und Schönheit der Seele) als Keuschheit bezeichnen läßt: diesem stimmt auch das allgemeine Urtheil zu, insoferne man die Jungfrau vorzugsweise tugendhaft nennt, auch das veraltete Wort Tugendbild (Seelenschöne) darauf hindeutet. Aber es muß sich jenes warme Interesse für alles Edle wie auch eigene edle Thätigkeit damit verbinden, wenn die jugendliche Vortrefflichkeit sich wahrhaft darin zeigt. Hierin liegt nun vieles andere Schöne des Gemüths, der Edelsinn, das Zartgefühl, der reine Natursinn, die Anmuth, die Anständigkeit, Sittsamkeit, Freundlichkeit, Milde ꝛc. Bei Vollendung der Jugend steht dieses alles vereint als Güte da, nämlich im hohen Sinn, d. i. die Liebe ohne Kampf im freien Erguß.

Die vollkommene Entwickelung der Tugendkraft bewährt sich in dem reifen Manne durch die freie Wirkung der Idee der Gerechtigkeit, in dem reifen Weibe in der freien Wirksamkeit der Grundidee der Güte. Sie sind aber, was sie heißen nur dadurch, daß die Freundlichkeit und Aufmerksamkeit aus der Kindheit, die Frömmigkeit, der Fleiß und der Frohsinn aus dem Zwischenalter sich aus einander entwickelt und in diese Einheit gestaltet haben, und nun so in jener höhern Bildung erscheinen. So wie der junge Mensch mehr heranwächst, hat der Unterricht mehr Antheil an der Gesammtbildung besonders zur Religion und Sittlichkeit, weil die Freiheit zur Selbstbildung übergeht, die Einwirkung also mehr geistig seyn muß. Indessen hilft hierbei alles, was Ideale der Seele vorstellt, und was vom Schlechten zurückzieht. Gute Gesellschaft, besonders von Edeln seines Gleichen, ist auch hierin sehr wohlthätig.

Die Idee Gottes in dem Menschen entwickelt sich durch alles dieses hindurch zur Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit. So ist die Religion die Wurzel und die Blüthe und der Geist aller Tugend. Indessen scheidet man sie als etwas Besonderes aus, in wiefern man das Gemüth mehr auffaßt in seiner Betrachtung des Ewigen, und der hieraus erfolgenden Gesinnungen und Handlungen, und dieser Richtung zur Seite setzt, die nach dem Willensgesetze zu bestimmenden (praktischen) Zustand des Gemüths, unter dem Namen der Sittlichkeit.

Die reinwissenschaftliche Ethik betrachtet den Menschen in seiner Reife, sie ist also von der pädagogischen darin verschieden, daß diese dem Entstehen und Werden des Gu-

ten nachgeht bis dahin, wo sie den Menschen in seiner Reife verläßt. Für diesen ist das Ethische nun Selbsterziehung.

„Der vollkommene Mensch einigt Gerechtigkeit und Güte in der Anbetung Gottes; die Familie, wie sie seyn soll, einigt beides zum häuslichen Leben durch Vater und Mutter; die öffentliche Verbindung der Menge zu einem Ganzen einigt dieses in Gesetz und Sitte, wenn das Göttliche in derselben waltet; und in der Einigung von beiden in der ganzen Menschheit liegt die Offenbarung der ewigen Liebe. Das Christenthum enthält den Geist dieser höchsten Entwickelung des Guten, wo sich der Kreis für das Menschenganze und den einzelnen Menschen gegenseitig schließt und eröffnet." Schwarz.

Zum ausführlichen und gründlichen Studium der menschlichen Natur in der Periode ihrer Jugendentwickelung verdient kein Werk dringender empfohlen zu werden, als das einzige seiner Art:

Schwarz, Lehrbuch, Bd. 1. Abthlg. 2. „Entwickelung der Jugend." §. 83—167. Dessen Erziehungslehre. Bd. 2. „Das Kind oder Entwickelung und Bildung des Kindes von seiner Entstehung bis zum vierten Jahre." S. 1—516. Bd. 3. Abthlg. 1. „Entwickelung der Jugend von dem vierten Jahre an bis zur Reife." S. 1—310. Bd. 4. Abthlg. 1. S. 273 ff.

Durch Vereinzelung in das Besondere und durch edle Gemüthlichkeit besonders in der Entwickelung der einzelnen Perioden und in den reichen Absonderreihen der Gemüthsarten für Lehre und Leben voll Fruchtbarkeit.

Niemeyer, Grundsätze. Bd. 1. Abthlg. 2. „Von der Erziehung als Bildung der geistigen Natur." S. 90—354.

Psychologisch-pädagogische Darstellung der einzelnen Anlagen, Kräfte und Vermögen des menschlichen Geistes in seinem Werden zur Erziehung, durch das Specielle der Erziehungsregeln ungemein praktisch und fruchtbar.

Herbart, Pädagogik. Drittes Buch. „Charakterstärke der Sittlichkeit." S. 297—439. (Ein treffliches Lehrstück!).

Jean Paul, Levana. Bruchstück 2. 3. 6. und 7. (Voll neuer Lichtblicke in die geistige Menschennatur!).

Graser, Divinität. „Erziehungslehre."

§. 34.

Die Erziehung der Geschlechter.

Die ursprüngliche Menschenanlage (§. 9.) und den allgemeinen Entwickelungsgang der menschlichen Natur nach den Lebensaltern (§. 15.), den Temperamenten (Naturellen, §. 16.) und den Anlagen (§. 16. Anm. 3—6) haben beide Geschlechter mit einander gemein, also auch den Zweck (§. 25.) und das Princip (§. 27.) der allgemeinen Menschenbildung. Bei Weitem das Meiste von den allgemeinen Grundsätzen sowohl der Erziehung als des Unterrichts, läßt sich daher auf beide Geschlechte anwenden. Obgleich aber beide Geschlechter, da sie zu derselben Gattung gehören, alles Charakteristische der Menschennatur mit einander gemein haben, so findet doch auch eine unverkennbare Verschiedenheit der männlichen und weiblichen Form, nicht bloß in der körperlichen Organisation, sondern auch in den Grundrichtungen des Gemüthes statt (§. 17.).[1]) Beides sind wichtige Andeutungen der Natur, daß sie jedem Geschlechte eine eigenthümliche Bestimmung gegeben hat, die in der pädagogischen Behandlung genau zu beachten ist (§. 29. Anmerk. 7.).[2]) Der Knabe ist bestimmt, in der Zukunft vorzüglich nach Außen in jedem Sinne zu wirken. Also sey die Stärkung und Erhöhung seiner Kraft, zunächst der körperlichen, die erste Tendenz seiner Bildung. Dem Manne ist das Regieren und Schaffen im Großen und Kleinen, im Hause und Staate, das Anordnen, das Beschützen, das Vertheidigen von der Natur angewiesen. Dieß setzt Verstand, Vernunft, weise Einsicht und Klugheit, Umsicht und Besonnenheit voraus. Sorge man daher ganz vorzüglich für eine tüchtige Geistesbildung. Endlich soll der Jüngling einst Gatte und Vater werden. Er lerne daher die Würde der Weiblichkeit frühe achten, die Ehre der Jungfrau und des Weibes mit ritterlichem Sinne vertheidigen, und erwerbe sich hiezu frühzeitig die gehörige Charakterstärke der Sittlichkeit, und die religiöse Resignation.[3]) — Die Hauptbestimmung des Weibes, so wie die eigentliche Sphäre seines Wirkens, hat die Natur noch bestimmter als bei dem männlichen Geschlechte

angedeutet. Die Bestimmung des Mädchens ist Gattin, Hausfrau und Mutter zu werden. Die Erziehung des Mädchens sey daher vorzüglich auf das praktische Leben in ihrem Kreise berechnet. Die körperliche Bildung strebe vorzüglich auf Ausdauer und Widerstandskraft der feinern und reizbaren Organisation und deren Bestimmung zum Empfangen, Tragen, Gebären und Nähren der Kinder hin. Die geistige Bildung gewähre viel gesunden Verstand, eine recht praktische Vernunft, Bestimmtheit, Genauigkeit, Sicherheit und Ordnung in denjenigen Arten des Wissens, die gerade für die Hausfrau und Mutter als reinmenschliche Einsichten und Fertigkeiten sich eignen; also vorzüglich Sprache, Muttersprache, Pflanzenlehre, Sternkunde, Geschichte, vor Allem Religion zur Bildung des Charakters zur edlen schönen Weiblichkeit.[4]) — In den untern Volksklassen, in welchen die äußere Lage und Noth die Geschlechter in so vielen Stücken fast gleich stellt, ist die Erziehung der Mädchen und Knaben in Beziehung auf das Materiale nicht sehr verschieden; nur im Formalen hat auch hier der Erzieher die Natur der beiden Geschlechter zu beachten.

Anmerkung 1.

Das Kind tritt von Anfang in einen gewissen Kampf mit der Welt, sich aus dem Schoose der Natur als ein höheres Wesen zur Selbstständigkeit losreißend; der junge Mensch steht im gereizten Zustande ihr gegenüber, bis er sie allmählig geistig verarbeitet, und mehr und mehr bildend auf sie einwirkt; endlich steht er in seiner Reife über ihr, und wird selbst in geistiger Hinsicht Erzeuger, indem er Ideen ausführt. Der Knabe verhält sich dabei mehr positiv; das Selbstthätige, Kräftige, Schaffende, ist dabei Grundzug; das Mädchen verhält sich dabei mehr negativ; das Empfängliche, Erhaltende, innerlich Wirkende, ist dabei Grundzug. Beides in Harmonie ist die Vollendung des Ideals der Menschheit.

In Beziehung der Sinnenentwickelung vertieft sich zuerst der Knabe mehr in die Außenwelt, und hierauf mehr in seine innere der Vorstellungen und Vorsätze; eben so das Mädchen, aber auf mehr negative Art. In Beziehung auf die Gedächtnißcultur behält der Knabe lieber Worte und bestimmte Begriffe; das Mädchen lieber Personen,

charakteristische Züge, lebendige Anschauungen. In Hinsicht der Verstandesbildung reflectirt der Knabe lieber auf die Sachen und Begriffe; das Mädchen mehr auf die Personen, und belebt mehr den Begriff durch die Anschauung. Das Mädchen entwickelt den Schönheitssinn früher und ruhiger als der Knabe; es richtet gewöhnlich mehr seine Aufmerksamkeit auf die Blumenwelt, den Gesang und die Dichtung (zuerst Mährchen und Fabeln), und das wachsende Bewußtseyn der Persönlichkeit läßt dabei gerne die Gegenstände der Außenwelt beseelen und personificiren. Aber hiebei ist es, besonders aber der Knabe, im Kampfe mit sich selbst gegen die Täuschung. Die Dichtung bleibt dem Knaben angenehm, aber als Dichtung, die er erkennt und auch selbst macht. Er denkt zwar überhaupt gerne das Wunderbare, er fängt aber dabei an, über das Mögliche zu reflectiren. Dieser gereizte Zustand erscheint besonders nach dem ersten Jahrsiebend, und ist nichts anders als die hervordringende Idee der Wahrheit. Das Mädchen lächelt eher bei der Täuschung des Mährchens, und bei dem Rechten und Streiten über Wahrheit, seiner Sache im Innern gewiß, wenn nur sein Gefühl der Theilnahme unterhalten wird. In Beziehung auf die Charakterbildung der Sittlichkeit neigt sich der Knabe mehr zur Enthaltsamkeit und Tapferkeit, zur Behauptung der Gleichheit und des Rechts, und sucht sich geltend zu machen: er will herrschen; das Mädchen neigt sich mehr zur Mäßigkeit und Geduld, zur Schonung und Billigkeit und zur Dienstleistung. Der Jüngling bildet sich allmählig Grundsätze, ist aber in denselben noch veränderlich; die Jungfrau hält Alles mehr in einem zarten innern Gefühle fest; sie fühlt, was sie will, und was sie gerne hat, und sucht ihr Ziel auf Umwegen zu erreichen, indem sie Andere zu bewegen weiß; sie vergißt aber noch leicht ihre Vorsätze. Der Knabe ist unternehmender, auch minder besonnen, als das Mädchen, und sucht immer gerne etwas zu treiben; das Mädchen ist leichter lüstern, aber auch eher genügsam, schüchterner und doch auch wieder entschlossener und sinniger in Freude und Schmerz. — Die Aufmerksamkeit geht bei dem Knaben mehr auf den Begriff aus, und er will auch lernen um des Lernens willen; das Mädchen

merkt lieber auf die lebendige Anschauung, und es lernt entweder lieber aus Neugierde, oder um in seinem Thun und Leben das Erlernte zu gebrauchen und anzuwenden. — In Hinsicht auf die Neigungen sind die Knaben gewöhnlich laut und veränderlich, die Mädchen stiller und fester. Da nun durch die Selbstsucht die Neigungen zu Leidenschaften werden, so erscheinen sie bei dem weiblichen Geschlechte geheimer und tiefer in dem Herzen, bei dem männlichen ausschweifender und leichter eine in die andere übergehend. Je mehr Trägheit, desto mehr begnügen und befestigen sich die Leidenschaften, es sey nun im Sinnlichen unmittelbar oder in dem, was der Verstand berechnet (§. 13.); je mehr Energie, desto mehr gehen sie über das Endliche und Weltliche hinaus. So entsteht mit der Zeit in dem (innerlich) trägen Knaben Stolz, und er will so viel möglich in der Welt gelten; das Mädchen entwickelt eben so Eitelkeit und Gefallsucht, d. h. es haftet mehr an dem Sinneneindruck, auch bei Personen, und an der Gegenwart, und es will den Personen gerne in allem seinen Thun und Seyn gefallen. Durch das edle Streben aber werden die Neigungen und Leidenschaften veredelt. — Die Bildsamkeit des Knaben ist nicht so hingebend, wie die des Mädchens, deßhalb ist bei letzterm weit mehr Verbildung zu fürchten, und die gestörte weibliche Natur ist etwas sehr Schlimmes; indessen liegt in der Negativität, d. i. darin, daß die Natur sich selbst den Eindruck versagt, also widersteht, wieder ein natürliches Sicherungsmittel.

Anmerkung 2.

Der Knabe will im Ganzen mehr positiv bestimmt seyn. Seine Behandlung sey also ernst, fest, männlich, doch dabei liebevoll und freundlich. Von dem 4ten Jahre an werde daher der Knabe zugleich von männlicher Hand geleitet. Jeder lerne durch den männlichen Führer männlich denken, das Gesetz als strenge gebietend anerkennen, und seinen Willen fest dafür entscheiden. Das Mädchen will mehr negativ behandelt seyn. Durch vieles positive Bestimmen wird es leicht irre gemacht in der Entwickelung seines sichern Gefühls, die Reinheit seiner Natur wird gestört, die Zartheit seines Herzens geht verloren, sein Sinn stumpft sich ab, und es ist gar nicht zu erwarten, daß jener Schutzengel der weiblichen Würde ihm zugeführt werde, das Gefühl seiner Unantastbarkeit.

Daß der Sinn des Weibes so häufig verirrt ist, oder seine Reinheit und Wahrheit verloren hat, kommt größtentheils von dem allzu vielen Einmischen der männlichen Bildnerei her; man unterrichtet und bearbeitet das Mädchen gewöhnlich wie den Knaben, und hat bei der Jugend noch zu wenig Sinn für die Weiblichkeit. Das Mädchen bleibe demnach immer und hauptsächlich unter mütterlichen Händen. Bei dem 7jährigen Mädchen muß schon der Sinn für häusliche Beschäftigung entschieden seyn.

Anmerkung 3.

Das Gefühl der moralischen Kraft oder der Ueberlegenheit des Geistes, wird bei dem Knaben sehr leicht Ueberschätzung seiner selbst, Stolz, und äußert sich als anmassendes, vorlautes, absprechendes Wesen. Und doch ist Bescheidenheit die Krone jeder Tugend, besonders des Jünglings, und gefällt gerade am meisten, wo sie sich zur Kraft und zum Verdienst gesellet. Es sind daher alle Mittel zu versuchen, jenen Fehler frühzeitig zu bekämpfen. Das beste ist unstreitig, daß er für alles Wahre, Gute und Schöne erglühe, und daß er im Anschauen der erhabenen Gestalten aus alter und neuer Zeit, in welchen dasselbe gleichsam personifizirt erscheint, heranwachse und erstarke. Mit starker Speise werde sein Geist genährt. Ein hohes Ideal werde ihm vorgesteckt, und namentlich der Enthusiasmus für das Vaterland und für die Veredelung der Menschheit, gränzt er auch an Ueberspannung, doch vielmehr genährt als erstickt. An Meisterwerken werde sein Geschmack gebildet. Kindlich mag sein Sinn lange bleiben; aber von dem Kindischen, worin sich leere Köpfe und kalte Herzen oft so lange umhertreiben, weil sie zu lange als Kinder, sey es in bloß weiblicher Umgebung, sey es in kleinlicher Schulerziehung, behandelt wurden, muß er früh entwöhnt werden.

„Wenn das weibliche Gemüth der religiösen Eindrücke empfänglicher scheint, weil es zarter und weicher ist, und mehr in Gefühlen als Begriffen lebt, so ist doch auf der andern Seite auch gerade für den Jüngling und Mann, ein religiöser Sinn um so wichtiger, je mehr Zweifeln sein Verstand, je mehr Versuchungen und Gefahren seine Tugend, je schwierigern Proben sein Muth, je mehr Erschütterungen seine Standhaftigkeit bei so manchen bittern Erfahrungen und schweren Leiden, die ihm, sey es im Amt und Geschäft, sei es im Hausstande, erwarten, ausgesetzt ist. Nur wirke die Erziehung vorzüglich dahin, daß in

seine Vorstellungen von göttlichen Dingen Klarheit, in seinen Glauben Vernunft, in seine Gefühle Grund und Tiefe komme; daß Gottvertrauen ihn rüstig im Unternehmen und Handeln, stark und getrost im Leiden, daß es ihn kräftig mache, die Schwächern um sich her zu halten und zu stützen, wenn sie verzagt werden. Dieß wird man im Gespräch über religiöse Gegenstände mehr durch Ernst, durch Würde, durch Vergegenwärtigung großer religiöser Charaktere und kräftiger Glaubenshelden, als durch Erweckung bloß weicher Gefühle und Rührungen erreichen. Aeltern aber, welche selbst die Kraft der Religion aus der Erfahrung kennen, können durch die Erzählung ihrer eigenen Lebensgeschichte am meisten hiezu beitragen. Was der Knabe und Jüngling, der noch keine Noth des Lebens kennt, zu überhören scheint, bleibt doch als Samkorn in seiner Seele, und entwickelt sich oft in spätern Jahren zur herrlichen Frucht." Niemeyer.

Anmerkung 4.

Die schöne Weiblichkeit offenbart sich vorzüglich in Weichheit und Zartheit des Gefühls, in Innigkeit der Empfindungen, in Sanftmuth, Nachgiebigkeit und Duldungskraft, sich selbst vergessende und sich selbst aufopfernde Liebe, Genügsamkeit, Beschränkung seiner selbst auf den häuslichen Kreis des Stilllebens. Sie wird aber leicht gestört durch mancherlei Fehler: durch zu große Reizbarkeit und Beweglichkeit, die bald Heftigkeit, bald Eigensinn wird, durch leidenschaftliche Sinnlichkeit, durch anspruchvolles Wesen und eitle Gefallsucht, die auch wohl in Neid, Verkleinerungssucht, Geschwätzigkeit, Kleinigkeitsgeist ꝛc. ausartet. Hierin findet die Erziehung Winke, worauf sie, nach genauer Beobachtung der in den Einzelnen hervortretenden bessern oder fehlerhaftern Naturanlagen, ihr Streben vorzüglich zu richten hat. Hauptbildungsmittel sind hiebei: frühe Gewöhnung der Mädchen an Fleiß und Wirthschaftlichkeit, da Häuslichkeit eine Haupttugend der Frauen ist. Nichts lehrt sie besser als das Beispiel der Mutter; im häuslichen Leben lernen sich auch am besten praktisch die Tugenden der Nachgiebigkeit, Geduld, Ausdauer, Genügsamkeit, Unterwürfigkeit unter die Gewalt der Umstände; ferner eine gute sittliche Erziehung, welche es tief einprägt, daß unbefangenes Wohlwollen, Anspruchlosigkeit, Freundlichkeit ohne Verläugnung der Würde, Einfachheit mit Geschmack, Anmuth in der Rede, der Haltung und Bewegung, nur die schöne Weiblichkeit begründe; endlich die Religion, ein frommer Sinn, der Ergebung

und Vertrauen giebt. Aechte Religiosität ehrt sogar der Ungläubige an dem weiblichen Gemüth. Sie mäßigt die oft den Männern eigene Ungeduld und Heftigkeit; sie giebt jenen stillen und sanften Geist, der nicht nur vor Gott, sondern auch vor Menschen köstlich ist, und dem es so oft am ersten gelingt, auch das stürmische Ungestüm des Zornes und der Leidenschaft zu beschwören.

Indem die Jungfrau das Ideal ihrer Natur fühlt und in ächter Bildung ihre schöne Natürlichkeit entfaltet, so steht sie immer lieblicher da in Sanftmuth und Anmuth. Sie zieht dadurch an; sie zieht denjenigen am stärksten an, dem gerade dieses Gemüth zu seiner eigenen Vollendung zu suchen bestimmt ist; sie zieht, ohne es zu wissen, den rechten Mann an. Nicht früh genug kann daher das Geschlecht daran erinnert werden, daß gerade bei ihm, was bloß den Sinnen gefällt, so bald vorübergeht, und daß an allen äußern Schmuck sich das Auge nur zu bald gewöhnt; daß dagegen ein gebildeter Geist, daß die sittliche Gratie nie veraltert, und auf jeder Stufe der Jahre der Huldigung der Verständigen sicher ist. Nicht die Schönheit, welche nur der Sinnlichkeit entspricht, sondern nur die verborgenere weibliche Tugend, auf welcher die Achtung ruht, vermag die Liebe zu erhalten, durch die das Geschlecht beglücken soll und beglückt wird. Wenn der bloße Sinnenreiz eine Zeit lang fesselt, so hat oft, selbst sehr sinnliche Männer, strenge Sittsamkeit und Zucht, und das tiefe Gefühl von dem Werthe der edlen Weiblichkeit, nicht nur mit hoher Achtung erfüllt, sondern sie wohl selbst durch die Tugend gewonnen. Nicht tief genug kann daher die Erziehung in dem Mädchen — weniger durch viel Moralisiren über Unschuld und Reinheit, oder Warnen vor den Lastern der Männer — als durch Beispiel und Gewöhnung, und vor allen durch früh geweckte und genährte Frömmigkeit, die Achtung gegen sich selbst begründen, die aus der Unschuld des Herzens, dem reinen Bewußtseyn eines tiefen Abscheues vor allem Niedrigen und Gemeinen, in Gedanken, Wort und That hervorgeht. Indem aber ferner die Jungfrau ihren eigenen Beruf mehr und mehr fühlt, und also idealisch davon begeistert wird, fühlt sie auch mehr ihre Würde und gleichsam die Heiligkeit ihrer Person. Sie kann nur den

würdigen Mann in ihrer Nähe ertragen; durch einen wahrhaft himmlischen Zug findet sie sich alsdann zu dem rechten hingezogen, wenn er ihrer Weiblichkeit entspricht. Der Jungfrau, wenn sich ihr idealischer Sinn gehörig entwickelt hat, kann nur der Mann gefallen, der ihrem Geist zusagt, und in welchem sie ihre Ideen vollendeter erblickt. Der Jüngling wird hinaufgezogen durch die Idee in seinem Denken, der gebildete liebt die Kunst oder die Wissenschaft; die Jungfrau wird zum Höhern gezogen durch das Ideal ihres Herzens, die gebildete liebt den zum Höhern hinstrebenden Menschen, und nur dem Würdigen giebt sie Herz und Hand. Dahin führt die wahre Erziehung.

Zum weitern Studium der Theorie der Knaben- und Mädchen-Erziehung sind vor Allem zu empfehlen:

Jean Paul, Levana. 4. Bruchstück. S. 323—479. „Weibliche Erziehung.“ (Voll tiefer Blicke in die Mädchennatur und des Eigenthümlichen der Mädchenerziehung.)

Arndt, E. M., Fragmente. Bd. 3.

Niemeyer, Grundsätze. Bd. 3. S. 206—233.

Schwarz, Erziehungslehre. 3. Bd. 1. Abthlg. S. 198—232.

Fouque, Caroline v., Briefe über Zweck und Richtung weiblicher Bildung. Berlin, 1811. 8. VI und 117 S. 12 gr. oder 54 kr.

Stellt Alles, was die Weisheit der neuesten Zeiten Schönes und Anmuthiges in Worten, Redensarten und Ansichten hervorgebracht, mit künstlerischem Sinne zusammen, um das eigenthümliche weibliche Wesen ehrenvoll aufzuschließen und die weibliche Würde darzuthun.

Rudolphi, Caroline, Gemälde weiblicher Erziehung. 2te Auflage. Heidelberg, 1816. 8. XL und 725 S. 3 Thlr. oder 5 fl. 24 kr.

Die praktische Erzieherin Rudolphi liefert eine Reihe von Gemälden aus der Tiefe ihres Gemüths und aus ihrem reichen Erfahrungsschatze zur Einheit geordnet. Die Gemälde sind zwar nach dem Leben entworfen, aber über

das Alltagsleben erhoben. Die Verfasserin idealisirt als jungfräuliche Priesterin. Aus Liebe zur verschönerten Natur übersieht sie daher zuweilen die wirkliche. Das Ganze belebt reiner und hoher Geist, der für die vielen Gegenstände des täglichen Lebens, worin sich die Mutter befindet, Belehrungen ertheilt. Die Verfasserin sucht Alles so viel möglich in bestimmten Fällen und Alles mehr in der Handlung anschaulich zu zeigen. Ihre geistreiche Gemüthlichkeit lehrt durch das Geschäft selbst, und durch ihre männliche Tendenz war sie nicht bloß zum umfassendern Erziehungsgeschäfte, sondern auch zum Lehrer desselben berufen. Ihre Gemälde zeigen vollendete Bildung und geben das Ideale realisirt zu schauen. Auch trifft sie so meistens das Rechte; nur zuweilen verliert sich das Leben in äußerlicher Bildung. Sie belehrt hauptsächlich die begünstigten Mütter, welche zugleich Vorschriften mit eigenem Gemüthe anzuwenden wissen. Ihr verwandt in Ton und Geist ist:

Jacobs, F., die Schule der Frauen, oder Schriften zur Belehrung und Bildung des weiblichen Geschlechts. 7 Thle. Leipzig, 1829. 8. 8 Thlr. 12 gr. oder 15 fl. 13 kr.

§. 35.

Die Erziehung der Naturelle.

Jeder Mensch ist in dem Wesen seiner Kraft auf eigene Weise bestimmt. Das, wodurch das existirende Menschenwesen dieses bestimmte ist, heißt das Individuelle desselben, und das Erste, Bleibende, worin sich die Individualität entwickelt, das Temperament (physiologisch = psychologisch) (§. 16.), oder das Naturell (pädagogisch) (§. 29. Anmerk. 6.). Die Hauptverschiedenheiten in dem Entwickelungsgang (§. 23. Anmerk. 4.) sind nichts anders als Hauptverschiedenheiten in dem Naturelle (§. 23. Anm. 5.), bestimmt nach dem Polaritätsgesetze in der Natur der Geschlechter (§. 17.).[1]) Hiernach unterscheiden wir in den Naturen der Menschen:

A.	B.
die empfangenden, d. i. die negativen Naturen, und	die zeugenden, d. i. die positiven Naturen und zwar

A.	B.
zwar a. nach vorherrschender Empfänglichkeit — die weiche oder sanfte Naturart;[2]) b. nach vorherrschendem Gegenwirken — die innige Naturart.[3])	a. nach vorherrschender Empfänglichkeit — die lebhafte Naturart;[4]) b. nach vorherrschendem Gegenwirken — die feste Naturart.[5])

Da nun die Erziehung überall dem Gang der Natur folgen soll: so hat sie mit der mehr negativen und mehr positiven Behandlung, so wie in der Jugendentwickelung mehr das eine oder das andre vorherrscht, zu wechseln. Ist die Naturart mehr negativ, d. h. beschäftigt sich das Kind mehr im Innern, und faßt es lieber auf, als es etwas treibt und macht, so würde eine positive Behandlung seine Natur stören, und also Unnatur erwirken. Von der Art ist das allzufrühe Antreiben zum Lernen, die Bildung im Treibhause, indem man dort wie hier die Natur, die noch negativ seyn will, zum Positiven fortnöthigt. Dieses würde der Fall seyn, wenn man das Kind zwingen wollte, z. B. mehr zu sprechen, als zu empfinden, mehr zu denken, als zu fühlen, mehr äußerlich arbeitend zu machen, als nachdenkend zu betrachten. Die Erziehung ist aber nicht ein Formen von Außen, sondern ein Entwickeln von Innen; nicht ein Hervorziehen des Einen und Zurückdrängen des Andern, sondern ein allseitiges Erregen der Menschenkraft zur freien Entwickelung der Humanität; der erweckte Genius dieses Menschen selbst, der zu seinem freiesten Treiben erhoben wird.

Anmerkung 1.

„Weil das Kind als ein Individuum in die Welt tritt, so enthält die ganze Weltlage die Begründung seiner Natur. Aber hiernach für dasselbe prognosticiren zu wollen, ist ein Wahn alter Zeit; dazu müßte man das Unendliche durchschauen, das nur dem Unendlichen zukommt. Indessen ließe sich doch Manches nach Klima, Zeit und Umgebungen voraus erwarten. Denn jeder Mensch ist zugleich das Kind seines Landes und seiner Zeit. Unter uns kann kein Deutscher oder Grieche des Alterthums und kein Morgenländer geboren werden. Mehr

läßt sich von den Aeltern auf das Kind schließen, obwohl hierin alle Beobachtungen noch zu unsicher sind. Man bemerkt wohl, daß Manches erblich ist, auch wohl für ganze Familien, und selbst in Nationen. Angeboren ist die Tugend nur als Anlage, auch Manches in ihrer Form durch das Naturell. Dahin gehört besonders die Aufmerksamkeit, die Geselligkeit, die Gutmüthigkeit, die Munterkeit (Jovialität), das Mitgefühl, die Reinlichkeit u. a. In der Bildsamkeit überhaupt findet sich ein gewisser Familien- und Nationalschlag, so daß das Kind eines Russen etwas anders, wie das eines Engländers zu bilden wäre.

„Alle Naturelle bringen die Kinder so mit auf die Welt," daß man sie oft aus ihren Aeltern erklären kann. So erbt z. B. das positive, lebhafte (feurige) Naturell, und das negative, ruhige, in vielen Familien lange fort. Auch ist in manchen Orten, so wie in ganzen Nationen mehr das eine oder das andere einheimisch. Es giebt Orte, wo die Menschen fast durchaus weichherzig und ruheliebend sind, und es giebt Gegenden, wo sie sich durch Jovialität auszeichnen; an andern Orten sind sie mehr unruhig, noch an andern haben sie mehr Tiefe des Charakters. Der deutsche Knabe wird mehr zum ernsten Treiben, und das deutsche Mädchen mehr zum tiefen Gefühle geboren; die Franzosen dagegen mehr zur unruhigen Thätigkeit, und zu einem lebhaften Spiele der Empfindungen. Da nun doch in jeder Nation doch wohl alle Naturen vorkommen, so nimmt jede das Nationale, so wie auch den Familienschlag an, und dadurch werden die Formen, worin sie erscheinen, so wie die Mischungen, woraus sie bestehen, unendlich mannigfaltig, und sie erfordern zu ihrer genauen Kenntniß die Rücksicht auf alle diese Einflüsse." Schwarz.

Anmerkung 2.

Das sanfte Naturell findet sich häufiger bei Mädchen als bei Knaben. Es kündigt sich als muthmaßlich dadurch an, wenn das Kind gewöhnlich ruhig ist und in der Regel sich nicht leicht zur Thätigkeit nach Außen aufregen läßt, sondern z. B. lieber still zusieht, als redet oder etwas treibt. Es findet sich hier mehr Hang zum Sinnengenuß, in dem Aufmerken mehr Einbilden ohne immer hinzuachten, äußere Zerstreutheit, inneres Sinnen, Spiel der Phantasie, Lust am Beschäftigtwerden, also Passivität bei Spielen, oft Hang zur Einsamkeit, ruhiges Dasitzen in der Schule; im Jünglingsalter, wo die Kennzeichen

der Naturarten einfach und ziemlich sicher sind, ruhige Bildsamkeit und ein gesetztes Wesen mit Kälte.

Anmerkung 3.

Das innige Naturell theilt mit dem sanften oder weichen die Zeichen der negativen Richtung. Es unterscheidet sich durch einen stärkeren Hang zur Zurückgezogenheit, auch wohl zur Schläfrigkeit, zu einem tieferen Gefühl und zu einem in sich gekehrten Wesen, das selbst in Trübsinn und andere Unarten (bis zur geheimen Bosheit) ausschlagen kann, aber auch zu den Tugenden der Festigkeit, Ausdauer ꝛc. geneigt macht. Aeußerlich erscheint oft eine Kälte, während sich eine innere Glut entzündet. Im Jünglingsalter, wo es bestimmter ausgebildet erscheint, zeigt es stillen Ernst mit tiefem Sinne, und mit Zurückgezogenheit.

Anmerkung 4.

Das lebhafte Naturell findet sich eben so häufig bei Mädchen als bei Knaben, und möchte sich wohl am frühesten und sichersten erkennen lassen. Es hat mit dem festen (heftigen) Temperament manche gemeinsame Kennzeichen, aber die Beweglichkeit gegen Eindrücke, bis zur Reizbarkeit, die krankhaft in Affecte übergeht, besonders in aufbrausenden Zorn, und eine lebendigere Thätigkeit, theils körperlich bis zu Lärmen, theils in der Phantasie, kündigen es ziemlich zuverlässig an. Ausgebildet im Jünglingsalter zeigt es mehr Feuer, auch wohl nachlassende und dann wieder etwas Neues ergreifende Hitze, vielleicht auch Jovialität.

Anmerkung 5.

Das feste (heftige, durchsetzende) Naturell findet sich häufiger bei Knaben als bei Mädchen. Es zeigt schon in früher Kindheit ein gewisses Ungestüm, manchmal auch viel Ruhe, bis erst späterhin das Treiben nach Außen, mit Festigkeit des Willens, desto mächtiger hervorbricht. Dabei zeigt das Kind viel Ernst in seinen Spielen, liebt unternehmende Spielgenossen, weiß unter ihnen zu gebieten (Cyros, Karl d. Gr.), ist wohl auch unverträglich, um seinen Willen mit Beharrlichkeit durchzusetzen, vertieft sich leicht in seinen Gegenstand, eilt beim Erwachen schnell zu seinem Geschäfte, drückt den Sachen gern die Form seiner Thätigkeit auf, äußert einen gewissen Zerstörungstrieb, will Neues außer sich aufstellen und seine Ideen durchsetzen. Im Jünglingsalter zeigt es feste Energie mit Ernst und Kraft.

Zum tiefern Studium dieser wichtigen Materie, die bis jetzt noch zu wenig in Lehre und Leben beachtet worden, dienen:

Schwarz, Lehrbuch. Thl. 1. §. 74—79. „Naturell.“ §. 159—167. „Vorzeichen des Naturells.“ Dessen Erziehungslehre. Bd. 1. Br. 4. 5. 13. Bd. 2. S. 26 ff. 133 ff. Bd. 3. Abthlg. 1. S. 239—288. „Neigungen, Naturell und Zeichen, um das Naturell und die Bestimmung des jungen Menschen zu erkennen.“

Niemeyer, Grundsätze. Bd. 1. §. 65. 66. und 87. und die 6te (wichtige) Beilage: „Ueber die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten.“ S. 516—562.

Herbart, Pädagogik. S. 90—109. „Individualität und Charakter.“

Jean Paul, Levana. S. 67—80. „Die Individualität des Idealmenschen.“

§. 36.

Die Erziehung der Stände.

Der in und durch sich lebende Organismus der Menschheit kann sich nur im Staate entwickeln (§. 18); die Aufgabe des Staats kann aber nur durch ein System bestimmter Berufsarten (Stände) erreicht werden (§. 18. Anmerk. 3.). Das System der verschiedenen Stände im Staats- und Volksleben ist von dem Urtypus des Absoluten, als eines Idealen und Realen in der Identität, bestimmt. Hiernach ergeben sich drei Hauptstände der Staatsbürger: einer, der mehr den realen; einer, der mehr den idealen Factor oder Pol der Menschheit darstellt; einer endlich, der beide zur Einheit verbindet: niedere, mittlere und höhere Stände.[1]) Für die Erziehung der untern Volksclassen ist gesorgt, wenn in den Aeltern, in deren Händen sie meistens liegt, ein gesunder Verstand, und ein rechtlicher, frommer und zufriedener Sinn wohnt, und die Kinder zu gleichem Sinne unter Mitwirkung gut organisirter Volksschulen, so wie zur Arbeitsamkeit und nützlichen Thätigkeit durch Zucht und Beispiel gebildet werden. Doch darf der Staat nicht wähnen, daß mit dem bloßen Volksunterrichte und der Anlegung von Volksschulen Alles für Volkserziehung gethan sey; er muß vielmehr

das

das unendliche Elend und die tiefe Verderbniß, welche die ärmern Klassen drückt, und seine wahren Quellen bedenkend, Vorkehrungen zur Arbeit und zum Erwerbfleiß treffen, den Verlassenen treue Pfleger und Aufseher zuordnen, und das Volksschulwesen von seinen drückenden Uebeln und Hindernissen befreien, so wie den Volksschullehrerstand nach Bildung und Einkommen würdiger stellen. — Für geistige und sittliche Ausbildung bleibt der Mittelstand unstreitig der vortheilhafteste. Wenn Armuth leicht zum Niedrigen herabzieht, das Emporkommen eines edeln Selbstgefühls hindert, und den Geist wie das Leben beengt, so macht der Zufall der Geburt, des Vermögens und des Ranges eben so leicht eitel, stolz, herrisch und übermüthig und gegen den Besitz höherer Vorzüge gleichgültig. Am meisten wird zwar an die Kinder der höhern und höchsten Stände gewendet. Aber der Erfolg steht oft nicht in dem geringsten richtigen Verhältnisse zu dem Aufwande. Scheinbar verwahrlost wachsen dagegen Andere, für welche das Glück nichts gethan hat, und Menschen sehr wenig thun können, neben ihnen auf, und ragen bald an Verstand und Charakter über sie empor. Bei Manchen scheint es beinahe, als hätte durch ausgezeichnete Anlagen ersetzt werden sollen, was ihnen an äußern Gütern entzogen ist. Andere kämpfen nothgedrungen mit ihrem Schicksal, und durch den Kampf wächst ihnen die Kraft. — Die einzelnen Stände haben auch eigenthümliche Tugenden und Fehler (ihren sogenannten Kastengeist), die man beinahe bei jedem einzelnen Mitgliede derselben findet.[2]) Der Erzieher wird nicht versäumen, jenen einen festen Grund zu verschaffen, diesen direct und indirect früh entgegen zu arbeiten, den Jüngling aber zur freien Wahlbestimmung seines künftigen Berufes hinzuführen.[3])

Anmerkung 1.

Obgleich alle Staatsbürger in formeller Hinsicht, d. h. nach den ursprünglichen, aus dem Urrechte der Persönlichkeit hervorgehenden Rechten, einander gleich sind, so wie sie alle in ihrem äußern Rechtskreise den Zweck des Staates befördern sollen und können: so wird doch dadurch ihre Verschiedenheit und Ungleich-

heit in materieller Hinsicht, d. i. der empirisch-positive Unterschied der Stände nicht aufgehoben.— Zu den höhern Ständen werden diejenigen Staatsbürger gerechnet, welche entweder bei der verfassungsmäßigen Versammlung der Stellvertreter des Volkes als Mitglieder derselben erscheinen, oder welche bei den gesammten einzelnen Zweigen der Regierung und Verwaltung als eigentliche vorgesetzte Staatsmänner und Staatsbeamte angestellt, und also bloß dem Regenten und den Vertretern des Volkes verantwortlich sind. Zu den mittlern Ständen hingegen gehören alle in abhängigen Verhältnissen, d. h. mit Verantwortlichkeit gegen ihre unmittelbaren Vorgesetzten angestellte, Staatsdiener; dann alle, nicht im Staatsdienste angestellte, persönlich unabhängige, Grundeigenthümer, Gelehrte, Künstler, Kaufleute, welche durch ihre Thätigkeit das innere Leben des Staates, und namentlich das geistige Leben, fördern und vervollkommnen. Wenn in der Mitte der höhern Stände zunächst die erhaltende Kraft des Staates wirkt: so bewährt sich im Kreise der mittlern Stände zunächst die bewegende Kraft desselben. Zu den niedern Ständen endlich werden diejenigen gerechnet, welche in persönlicher oder dinglicher Abhängigkeit zu den höhern und mittlern Ständen, entweder durch persönliche Dienstleistungen oder durch Betreibung des Feldbaues, der Gewerbe u. s. w. stehen.

Die niedern Stände werden im gewöhnlichen (empirischen) Sinne das Volk schlechthin genannt. Der Stand des Volkes in dieser Bedeutung ist der Nährstand. Im Volke als dem Nährstande muß es Menschen geben, welche die Bedingungen der Existenz der Natur bloß abgewinnen (produciren), Menschen, welche den Producten die Form geben (veredeln), und Menschen, welche beide Menschenklassen wieder mit einander verbinden (Handel treiben). Die ersten bilden den Bauernstand, die zweyten den Gewerbsstand, die dritten den Handelsstand.

Anmerkung 2.

Das Menschliche ist zwar allen, die erzogen werden, gemein, und die Ausbildung desselben die einzige richtige Grundlage in der Erziehung aller Stände und aller künftigen Berufsarten. Indessen findet doch diese theils in einigen derselben mehr, in andern weniger Hindernisse, theils darf sie die Aufgabe, ihre Zöglinge gerade für die Bestimmung, in welcher sie künftig als thätige Volksglieder und Staatsbürger wirksam werden sollen, nicht übersehen. Eine gute Ausbildung hat daher die reinmenschliche Erziehung mit der professionellen zu verbinden. Sie wird also nicht bloß einen Bauern oder Handwerker, sondern dem Menschen im Bauerstande, im Gewerbsstande ꝛc. erziehen. Denn ein bloßer Bauer wird ein starkes, emsiges, genügsames, aber

auch ein eigensinniges, rohes, schmutziges — Thier; ein bloßer Gewerbsmann ein geschicktes, fleißiges, ausharrendes, aber auch ein maschinenartiges, einseitiges, zunftsüchtiges — Thier; ein bloßer Handelsmann ein nachsinnender, fleißiger, ordnungsliebender, aber auch ein gefühlloser, eigennütziger und gewinnsüchtiger Speculant.

Anmerkung 3.

Der Beruf des jungen Menschen wird bestimmt durch dessen Organisation (Constitution) und Naturell (Temperament), so wie durch die äußern Glücksverhältnisse, von welchen der Stand abzuhängen, und von welchen gewöhnlich die künftige Bestimmung auszugehen pflegt. Hiernach richtet sich genau die Wahl des Standes. Nur der Jüngling ist hierzu fähig, und er soll selbst wählen. Denn Jeder soll sich mit völliger Freiheit zu seinem Guten selbst bestimmen. Der Stand, worin der Mann wirkt, ist die Art und die Summe des Guten, das er gerade wirken kann und wirken will, und in diesem besondern Stande erscheint dem Jüngling die ganze Idee seines Lebens, seine ganze edle Thätigkeit. Diese soll er sich nun nicht etwa wählen, wie man ein Kleid, ein Buch wählt, sondern wie er seine Braut wählt; sein ganzes Wesen soll wählen, seine heiligste Begeisterung und seine helleste Besonnenheit. Heil dem Jünglinge, dem seine Lebensbestimmung klar vorliegt, wie eine ersehnte Heimath! Sein äußeres Leben wird das Abbild seines innern, und in seinem innern und äußern Leben steht er selbst und ganz in reiner Menschheit da. Damit der edle Jüngling seine rechte Bestimmung ergreife, muß es angelegentlichste Sorge des Erziehers seyn, den innern Beruf des jungen Menschen genau zu erfahren und hierauf seine Erziehungsthätigkeit so anzulegen, daß der Jüngling selbst dessen als eines göttlichen Berufes sich bewußt werde. Das wird aber um so weniger der Fall seyn, je mehr man ihn nach äußern Triebfedern bestimmt. Kein Wunder, daß sich da manchmal ein tragischer Kampf mit dem Genius erhebt, wenn dieser einmal stärker seine Flügel schlägt, und daß in der Welt so wenige Menschen auf ihren rechten Platz stehen. Vorerst müssen Aeltern und Erzieher das Naturell des jungen Menschen in seiner individuellen Nuanzirung kennen lernen; für's andere müssen sie ihn in möglichst vielseitige Erregung bringen, damit sein eigenstes Inneres sich nach freiestem Triebe entwickeln könne; dabei mögen sie ihn nun beobachten in seinen Aeußerungen, wo sich oft in einem leisen aber überraschendem Tone das Ideal seines Lebens wie von weitem ankündigt, und dieser Ton wird öfters anklingen; endlich mögen sie nun die Verhältnisse und Lebenszweige, die die Weltlage und der Zeitgeist darbietet, mit dem, was sich in dem Knaben entwickelt, unparteiisch vergleichen; und alsdann werden sie ein bestimmtes Urtheil zu fällen vermögen, in welchem der vorliegenden Berufsarten er, einst wirkend als Mann, am meisten seine Vortrefflichkeit darlegen werde.

Nun kommt es weiter darauf an, dieses zu seinem eigenen Bewußtseyn so zu bringen, daß er, obwohl unsichtbar geleitet, ganz frei und fest von selbst dieses erwähle. Man sorge zu dem Ende dafür, daß er die Lebensweisen allmählig kennen lerne, und sie nach seiner Lebensidee zu würdigen suche, und daß in ihm die Lust zur edlen Wirksamkeit überhaupt erregt, insbesondere aber in ihm das geweckt wird, was man in seiner Natur angelegt sieht. Und nun wird es nicht fehlen, die Einsicht wird ihm kommen, sein edles Selbstgefühl wird sich erheben, und in einer Offenbarung wird ihm seine Lebensbestimmung aufgehen. Das ist dann nicht ein menschlicher, das ist sein göttlicher Beruf. Und da sich diese Wahl unter dem Einflusse des Zeitgeistes mit seiner Bildung entscheidet, so wird er auch gerade das ergreifen, was sein Zeitalter fordert, er wird gleichsam in das Zeitalter zur Verbesserung desselben mit seiner Vortrefflichkeit hineinwachsen. Die ehemaligen Zeiten bedurften und erhielten auf solche Art Weise, Gesetzgeber, Vaterlandsvertheidiger, Dichter; die neuern Zeiten Volkslehrer, Staatsbeamten, Kriegsmänner, Gelehrte, Erfinder von Systemen. Große der Menschheit können immer wieder erstehen, sobald nur unsre Cultur zur wahren Bildung übergeht; eine besonnene Erziehung wird wenigstens den jungen Mann dem Elemente seines wahren Lebens und dem Heile des Zeitalters übergeben." (§. 31.) Schwarz.

Vgl. Grafer, Divinität. S. 75 — 118. „Von der Erziehung der Stände." Niemeyer, Grundsätze. Bd. 3. S. 234 — 264. „Von der Rücksicht der Erziehung auf Stand und künftigen Beruf." Schwarz, Erziehungslehre. Bd. 3. Abthlg. 1. S. 212 ff. 288 ff.

§. 37.

Störungen der Erziehung.

Der Bildungstrieb in seinem Werden ist durch das Uebergewicht der sinnlichen Kräfte und durch fehlerhafte Erziehung mannigfaltigen Ausartungen und fehlerhaften Richtungen ausgesetzt, wodurch die gute Entwickelung vom Frühesten an, mancherlei Störungen erfährt. Hieher gehört dasjenige, worin der sich selbst überlassene Bildungstrieb sich verirrt: Unarten mit ihren Folgen; und dasjenige Schlimme, was von Außen hereingebracht wird: Verdorbenheiten.[1]) Die Unarten sind insgesammt falsche Richtungen, welche die Kräfte und Triebe (Neigungen) gleich mit dem Anfange ihrer Entwickelung nehmen. Dahin gehören vornehmlich: Eigensinn und Leichtsinn;[2]) Selbstsucht und Sinnlichkeit;[3])

Trägheit mit Trübsinn oder Ausgelassenheit.[4]) Die Verdorbenheiten entspringen theils aus Verwilderung, theils aus Verbildung (§. 29. Anmerk. 1.). Sie sind theils negativ: Aufhebung der kindlichen Natürlichkeit selbst, d. i. Lügen;[5]) theils positiv: früher wilder Naturtrieb, d. i. Unkeuschheit.[6]) Beide Laster gründen sich hauptsächlich in der Cultur, vorzüglich in der Halbcultur ohne Erziehung, wie häufig bei den niedern Volksclassen auf dem Lande und in Städten. Jede herrschende Unart und Untugend des Kindes ist als moralische Krankheit zu betrachten und als solche von dem Erzieher zu behandeln. Hierdurch gestaltet sich eine pädagogische Heilkunde. Die Heilmittel selbst sind theils stärkende, theils angreifende: Belohnungen und Strafen. Beide sind hier weder mit dem sittlichen, noch mit dem bürgerlichen Gerichte zu verwechseln: sie sind erziehend — Besserungsmittel und Reizmittel, und ihr Gebrauch der ärztlichen Hülfe vergleichbar. Weil das Kind im tiefern Grunde nur durch Religion gebildet wird: so muß es gewöhnt werden, in der Belohnung und Bestrafung die göttliche Stimme zu erfahren, welche sich in seinem Gewissen ankündigt, aber ihm durch die Menschen, die im Namen Gottes stehen, der seine Besserung durch sie bewirken will, bestimmt ausgesprochen und verfügt werden.[7])

Es fehlt uns noch an einer gründlichen, durchgreifenden Theorie der pädagogischen Therapie. Für diese pädagogische Heilkunde ist die Psychologie in dem Grade nothwendig Grundwissenschaft, als die Physiologie für die Medizin.

Anmerkung 1.

Die Unarten, als falsche Richtungen der Kraft, welche der reinen Gestaltung zuwider, durch den nicht genug oder einseitig wirkenden Bildungstrieb entstehen, und in böse Gewohnheiten übergehen, sind vorzüglich der Kindheit eigen, und sind die nicht ablassende Noth der Erziehung auch bei den besten Kindern. Das allgemeine Mittel ist Verhütung durch die Erziehung selbst (ähnlich der Diät), indem man mit Sorgfalt wacht, um sie in ihren Anfängen zurückzudrängen, oder durch ein Gegengewicht von ihnen abzuziehen. Geschieht dieses nicht, so gehen die Unarten in Untugenden über, und diese in Laster,

zuerst in einzelne, bis sich daraus ein lasterhafter Charakter erzeugt. Dieses geschieht dadurch, daß die böse Gewohnheit zugleich eine böse Neigung ist, denn sie ist die Uebung in Befriedigung einer herrschenden Begierde. Die zur Herrschaft gelangte Neigung, welche das Gleichgewicht der Tugend stört, ist die Leidenschaft, und diese wird in dem Augenblick Laster, als sie dem Wesen und Gesetze der Tugend zuwider handelt. Die Kindheit hat Unarten, das Knabenalter hat sie auch noch, aber hier finden sich schon Untugenden ein, das Jünglingsalter hat noch beide, aber auch Leidenschaften, und geräth leicht in Laster.

Das heftige und innige Naturell wird in der Regel mehr zu Leidenschaften, und zwar der gewaltsamen Art geneigt machen, wobei es indessen nicht immer an rüstigen Affecten fehlt; das lebhafte und sanfte Naturell, so wie das weibliche Geschlecht wird mehr den Affecten, und zwar der weichen Art unterworfen seyn, welche leicht mit Leidenschaften besonders des sinnlichen Triebs und des Geschäftslebens verschmelzen (§. 13. Anm. 4). So wie sich die Tugenden des Mannes in der Gerechtigkeit vereinigen, so die Untugenden der Männlichkeit in Stolz, und die der Weiblichkeit im Gegensatze gegen die Grundtugend der Güte, in der Eitelkeit. Die Ursachen sowohl der Affecten als der Leidenschaften liegen in früherer Verwilderung, und es ist eben der sicherste Beweis, daß es irgend auf eine Art an der Erziehung fehlte, wenn der Jüngling kalt ist (wegen der Leidenschaft), oder zu warm (aufbrausend, wegen des Affects), oder nicht kalt und nicht warm, d. i. ohne allen Affect (ohne Begeisterung mit Besonnenheit). Mittel dagegen sind schwer zu finden; nur eine veränderte äußere Lage, die Schule des Schicksals, und, wenn es gut geht, der Einfluß der Wissenschaften und schönen Künste, oder auch edler Menschen.

Anmerkung 2.

Der Eigensinn und Leichtsinn mit ihren Nebenarten stehen der ersten Tugend der Menschenkraft, der Kindlichkeit entgegen. Beide Geschlechter sind ihnen ausgesetzt; bei den männlichen wirken sie mehr positiv, z. B. als Eigenwille; mit den weitern Altern gehen sie in schlimmere Untugenden über; das heftige (feste) und innige Naturell neigen mehr zum Eigensinn, das lebhafte und sanfte mehr zum Leichtsinn.

Die Ursachen des Eigensinns sind zunächst: falsche Nachgiebigkeit mit falscher Strenge, neckendes Reizen, Be-

handlung des Kindes mit Verdruß, Laune, eigener Schwäche ꝛc. Gegenmittel, und zwar a) negative: Festigkeit des Erziehers, zuvorkommende Befriedigung der wahren Bedürfnisse, Nichtachtung der eigensinnigen Forderungen, wenig Worte, Gestatten der Freiheit, wo es nur angeht; b) positive: Versagung, Strenge, Ablenkung der Aufmerksamkeit. — Ursachen des Leichtsinns: zu wenig Uebung der Aufmerksamkeit, zu viel Tändeln mit dem Kinde, zu viel Vorthun und Erleichtern, zu viel Zerstreuung, Verleidung der Anstrenguug ꝛc. Gegenmittel: a) negative: Sicherung gegen Zerstreuung, Gewöhnung an bestimmte Ordnung, Begünstigung zweckmäßiger Erholungen und angemessener Spiele ꝛc.; b) positive: Strenge, Anhalten zur ernsten Beschäftigung ꝛc.

Anmerkung 3.

Die Selbstsucht und Sinnlichkeit mit ihren Nebenarten stehen dem frommen Sinne entgegen. In jedem Geschlecht haben sie eine eigene Form, im Jünglingsalter erwachsen sie am ersten zu Lastern. Das sanfte und lebhafte Naturell neigen mehr zu den sinnlichen, das feste und innige mehr zu den selbstsüchtigen Untugenden.

Die Ursachen der Selbstsucht sind: unfreundliche Behandlung, Selbstsucht der Menschen umher, auch zuviel Reflection auf das Kind ꝛc. Heilmittel sind: a) negative: freundliche Behandlung in Gerechtigkeit und Güte, doch mit Ernst und Strenge ꝛc.; b) positive: Aufzeigung abschreckender Folgen, Entziehung der Theilnahme befreundeter Menschen ꝛc. — Die Ursachen der Sinnlichkeit liegen meistens in der Erweckung und Befriedigung der Sinnenlust; daher die Gegenmittel: a) negative: Gewöhnung an geordnete Diät, einfache Speisen, regelmäßige, anstrengende Beschäftigung ꝛc.; b) positive: Versagung, Strenge, Züchtigung. Die Unarten der Gaumenlust gehen gerne in die Ausschweifungen des Geschlechtstriebes über.

Anmerkung 4.

Die Trägheit steht dem Fleiße entgegen und ist meistens mit Leichtsinn und Eigensinn verbunden. Das heftige und lebhafte Temperament neigt zur einseitigen oder veränderlichen Thätigkeit, das sanfte zur geistigen, das innige zur körperlichen Unthätigkeit; wie es scheint in beiden Geschlechtern gleich vertheilt.

Die Ausgelassenheit und der Trübsinn stehen dem Frohsinne gegenüber. Zu dem Trübsinn gehört krankhafte Reizbarkeit, Aergerlichkeit, Hitze, Zorn, verdrüßliches Wesen, üble Laune, bis zur Bitterkeit und Bosheit; er verbindet sich gewöhnlich mit dem Eigensinn. Gewöhnlich ist es ein krankhafter Zustand, woraus der Trübsinn kommt, denn die Jugend ist zum Frohsinn geneigt. Die Ausgelassenheit ist mit Leichtfertigkeit, unbedachtsamem Zerstörungstrieb, Uebermuth ꝛc. und diese mit den Untugenden des Leichtsinns verbunden.

Anmerkung 5.

Das Lügen zeigt uns das Kind als verdorben durch Verwilderung und Verbildung, hauptsächlich durch sclavische Behandlung, Lügen der Erwachsenen, Gewöhnung an Scheinen, Verstellen, unkluge Untersuchung und Bestrafung ꝛc. veranlaßt.

Die negativen Heilmittel liegen in der entgegen gesetzten Behandlung; die positiven sind Strafen, nach Beschaffenheit des Naturells und der Umstände angewendet.

Anmerkung 6.

Die Unkeuschheit wird durch frühe Gaumenlust und andere Nervenreize, besonders bei einem krankhaften Zustande, wie auch durch Müßigkeit, schlechte Diät, Reize der Phantasie (besonders durch schlechte Lectüre) und durch Verführung begründet. Sie äußert sich besonders in der Selbstschändung (§. 32. Anm. 3.).

Hieraus ergeben sich die negativen Gegenmittel; die positiven sind weniger die oft zu unüberlegt angerathenen physischen Belehrung über die Folgen, als alles, was zur Erhebung des edlen Selbstgefühls dient; besonders auch tüchtige Leibesanstrengung. Auch gegen diese Verdorbenheit läßt sich, wie bei dem Lügen, im Allgemeinen nichts angeben. Beide Laster gründen sich hauptsächlich in der Cultur, und finden sich leider nicht selten auch bei Kindern, die übrigens gut gezogen sind. Eine Nation ist hierin vor der andern; nicht bloß große Städte, sondern auch das platte Land, und dieses oft mehr, (wegen der Halbcultur ohne Erziehung) zeigen eine Verdorbenheit der Jugend auf. Sie sind schwer bei dem Einzelnen zu heilen, wenn man nicht zugleich die Volkssitte verbessern kann.

Anmerkung 7.

Das gutartige Kind läßt sich die Strafen gerne gefallen, sobald es nur sieht, daß der Ernst der höheren Liebe ihm die-

selben wegen seiner Unarten auferlegt; es bringt alsdann in ihnen gleichsam Sühnopfer, welche sogar dahin wohlthätig zurückwirken, daß seine Achtung und Liebe zum strafenden Erzieher zunimmt. Das bösartige Kind soll um so unangenehmer den höhern Willen, dem es sich unterwerfen soll, fühlen, je weniger es sich unterwerfen will. Wenn gleich hier die Strafe unmittelbar schlimmere Regungen hervorbringt, so wirkt sie doch wie ähnliche Arzneimittel zur Heilung hin. — Lob wirkt in der Regel besser als Tadel, aber nur, wenn es nicht zu oft kommt; öftere Strafen, so wie zu starke, stumpfen ab, zu seltene und zu leichte, verweichlichen und bringen eine desto schlimmere Gleichgültigkeit hervor. — Die Wahl der Belohnungen und Strafen hängt von dem praktischen Blicke des Erziehers ab, und sie bedarf keiner Künsteleien (wie sie Rousseau vorschlägt); im Gegentheil macht dergleichen Absichtlichkeit einen schlimmeren Eindruck auf das Kind, als eine augenblickliche Bestrafung, und eine mit Kälte wirkt oft schlimmer, als die Hitze. Die Ruthe für die kleinern, den Stock für die größern, dürfen nicht ganz verworfen werden. Am schlimmsten ist aber dabei das Raisonniren und Rechten mit dem Kinde, denn das irrt den Bildungstrieb in seiner edlen Einfalt, und ist die ärgste Verbildung.

Hinweisungen auf diesen Haupttheil der Erziehungskunde geben:

Schwarz, Lehrbuch. Thl. 1. S. 161—176. „Störungen und Heilmittel." Dessen Erziehungslehre. Bd. 1. Br. 18. Bd. 2. S. 116—516. Bd. 3. Abthlg. 1. S. 24 ff.

Niemeyer, Grundsätze. Bd. 1. S. 183—354. „Von der moralischen Erziehung."

Herbart, Pädagogik. S. 374—482. „Zucht."

Jean Paul, Levana. 6. Brchstck. „Sittliche Bildung."

Campe, Revisionswerk. Bd. 2. S. 297—616. Ueber das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder." Bd. 4. S. 1—604. „Allgemeine Theorie, wie gute Triebe durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen." Bd. 5. S. 275—730. „Von den schädlichen Trieben."

Sickel, G. A. F., Versuch einer Erziehungsseelenlehre für Aeltern und Erzieher. Halle, 1826. gr. 8. XIV und 349 S. 1 Thlr. 6 gr. oder 2 fl. 15 kr.

Eine auf die Erziehungskunst angewandte Seelenlehre, lehrreich und gründlich. Der psychologische Theil ist mei-

stens nach Kant, Hoffbauer und Maaß, der pädagogische Theil nach Niemeyer, Schwarz, Pestalozzi und Denzel bearbeitet. Jedes Seelenvermögen ist nach Beschaffenheit, Wirkung, Krankheit, Mittel der Heilung und Verhütung, Mittel der Bildung, ihres Gebrauchs und ihrer Beschränkung, dargestellt.

Zweite Abtheilung.
Unterrichtslehre.

§. 38.
Der Unterricht.

Der Unterricht ist das materiale Element der Bildungsidee, und mit der Erziehung innig verwandt (§. 28. Anmerk. 5.).[1]) Er wirkt einstimmig mit der ganzen Bildung nach ihrem Zwecke und ihren Gesetzen, und tritt aus dem Ganzen heraus, wie die Zweige aus dem Stamme.[2]) Der wahre Unterricht ist daher Erziehungsunterricht und auf die Idee der sich entwickelnden Menschheit gegründet.[3]) Er hat ein doppeltes Element: a) das erziehende oder das Subject, d. i. die Kraft des Lehrlings; b) das wissenschaftliche oder das Object, d. i. die Wissenschaft und Kunst als Lehrstoff. In dem Lehrgeschäfte sollen beide vereinigt seyn.[4]) Weil aber die wahre Methode der Natur folgt, also die Kraft in ihrer Entwickelung bildet: so beginnt sie mit dem ersten und läßt allmählig das letzte hinzutreten.[5]) Der Unterricht erhält damit, wie alle Erregung (als Wirkung und Gegenwirkung), einen äußern und einen innern Punct. In dem äußern berührt der Lehrende den Sinn des Schülers und bezieht ihn auf den Gegenstand: der Lehrer giebt und erregt; in dem Innern nimmt das Gemüth des Lernenden den Gegenstand in sich auf, und eignet sich geistig denselben an, seine Kraft entwickelnd: der Lehrling empfängt und bildet in sich.[6]) So ist die wahre Methode erzeugend: sie läßt den Geist des Lehrers in den Geist des Schülers übergehen und vereinigen.[7]) Dieses geschieht

auf's vollkommenste durch die göttliche Kraft der Liebe. Darin liegt das Wesen der Lehrkunst, die Würde und Freude, das göttliche der Lehrwirksamkeit.[8])

Anmerkung 1.

Unterrichten heißt, einer geistigen Kraft in ihrem Hervortreiben eine bestimmte Richtung geben durch naturgemäße Aneignung von Stoffen, die ihrem Wesen nach der Geisteskraft gleichartig sind. Der Ausdruck Unterricht und Unterrichten ist übrigens nicht, wie häufig geglaubt wird, bildlich (dem Geiste eine gewisse Stellung oder Richtung geben, den Geist auf Etwas hinrichten, wie etwa das Auge), sondern stammt von dem veralteten rechan, wovon auch sprechen, rechnen herkommt, und das bei Ottfried mit Erzählen synonym ist; wie denn der Unterricht ein Reden, ein Sprechen und zwar unter Mehrern ist, und selbst in der Composition (Unter=richten) eine Andeutung liegt, daß eigentlich bei allem Unterrichten eine Wechselwirkung, ein Austausch von Ideen statt finden sollte. Nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch bezeichnet Unterricht ein Geschäft, welches ein Mensch absichtlich unternimmt, um bei einem andern, sei es nun geistige oder körperliche Bildung zu bewirken. Anders verhält es sich mit Abrichten und Abrichtung. Wenn dieß (wie Dressiren) von Thieren oder auch Menschen gebraucht wird, so bezeichnet es stets die Anwendung mechanischer Mittel, um sie zu Etwas geschickt zu machen, oder ihnen eine bestimmte Stellung, Richtung zu geben. Das Unterrichten ist ein großer und wichtiger Theil des geistig=organischen Bildungsgeschäftes überhaupt. Es geschieht durch das Organ der Menschheit, was die Natur uns in der Mittheilsamkeit gab, d. h. es ist ein Geschäft der Humanität: der Eine giebt, der Andere empfängt. Der reife Mensch wirkt hier absichtlich auf den heranreifenden, damit in diesem daß Vortreffliche erscheine, und hiezu erregt er ihn auf die bestimmte Weise, indem er ihm etwas mittheilt. Soll dieses nun auf würdige Art geschehen, d. h. soll auch darin der Zweck der Erziehung überhaupt erreicht werden, so muß die Einwirkung geistig seyn, und was hervorgebracht wird, muß etwas seyn, das zu der in dem Kinde angelegten göttlichen Idee gehört. So ist es z. B. unwürdig, das Kind in dem, was es thun soll, mit Schelten und Schlägen, oder sonst gewaltsam zu behandeln, oder ihm allerlei Albernheiten vorzumachen, und Spaß daran zu haben, wenn das Kind einem Affen gleich wird. Diese nicht seltene Entwürdigung der Menschheit ist die Quelle von vielem Verderben. Nicht viel besser ist es, wenn die Kinder Etwas lernen müssen, das nicht in ihrer Bestimmung liegt, oder wenn sie zu dem, was sie lernen, mit Härte angeführt werden, oder auch, wenn man ihnen nur den Schein davon beibringt.

Die deutsche Sprache hat manche Ausdrücke, wie Kennen und Können, Lehren und Lernen ꝛc., welche auf Einheit der Wurzel, so wie für die verschiedenen Zweige der Bildung hindeuten. Im Griechischen und Lateinischen haben die dahin gehörigen Worte ihre eigenen ebenfalls tiefgehenden Nebenbegriffe. So auch in andern Sprachen.

Anmerkung 2.

Das Unterrichtsgeschäft muß ganz mit dem Erziehungsplane zusammenstimmen, oder vielmehr ein Theil dieses Planes seyn. Denn sonst irrt man entweder in dem Zwecke oder in der Behandlungsweise, da es in der Materie und in der Form dem Geiste der Bildung angehört. Eine unglückliche Trennung zwischen beiden, so daß man bei dem Unterrichte nur einen Lehrgegenstand, aber nicht die eigentliche Bildung des Menschen im Auge hatte, hinderte bisher die Fortschritte der Cultur mehr, wie irgend etwas sonst; der Trieb zur Entwickelung ist da, das Kind will auffassen, die höhere Natur strebt in ihm zur Vollendung, und so dringt Lernbegierde mit den einzelnen Anlagen und mit der ganzen Tugend des Kindes hervor: erweckt und fördert man nun diesen Trieb nicht genug, so sinkt er in Trägheit zurück, und giebt man ihm eine einseitige Richtung, oder ergreift man nicht die Kraft im Tiefsten und Besten, so giebt es in dem Menschen Verwirrung und Zwiespalt. Dieses zeigt sich bei dem einzelnen Zöglinge, wie in dem ganzen Culturgange der Menschheit. Warum giebt es mehr Nachsprecher als Selbstdenker? warum mehr Theoretiker als tüchtige Geschäftsmänner, mehr Gelehrte und (wie sie sich nennen) Philosophen als Menschen von Lebensweisheit? warum giebt es mehr Buchstaben als Geist? Diese Erfahrung ist unläugbar, und die Klage darüber wird täglich lauter. Aber es wird nicht anders, als bis man in dem Unterrichten der Jugend das Rechte trifft, und eben jene Erfahrung, d. h. das Uebel unsrer Cultur ist ein Beweis, daß man das Rechte noch nicht getroffen hat. Das Unterrichtsgeschäft ist nichts Mechanisches, wie schon daraus folgt, daß es die Bildung einer lebendigen Kraft betrifft, und nun vollends der Menschenkraft; vielmehr ist es ein Erregen, wodurch die Kraft in eine gewisse Thätigkeit versetzt wird, so daß sie theils auf sich selbst, theils außer sich wirkt, und zwar durch Selbstbestimmung. Das Lehrgeschäft wirkt also geistig-organisch. Der Lernende verhält sich dabei keineswegs passiv, sondern hat im höchsten Grade Selbstthätigkeit: sein Innerstes wird durch das Aeußere zur Wirksamkeit aufgeregt. Wir können nur durch die äußere Verbindung auf einander wirken, und nicht unmittelbar Geist in Geist einfließen lassen; der Unterricht fängt daher an mit der Berührung dieses Aeußerlichen, und überläßt nun das Weitere der Freiheit,

oder bestimmter, dem durch das Aeußere angeregten Guten im Innersten der Kraft.

„Das Unterrichtsgeschäft wird rein aufgefaßt als ein Verhältniß der vollkommneren Vernunft zu der zu bildenden; man nennt es Belehrung, und es kann gedacht werden

1) als durch die höchste Vernunft, göttliche Offenbarung, geschehend, wo der Lernende der Theopneustos wäre;

2) als durch die beschränkte Vernunft ertheilt, und hier

a) entweder in derselben Person, die nämlich entweder sich selbst lehrend (wie man es von höhern Geistern denken mag), oder von sich selbst, als aus andern Dingen oder Lehren, welche sie frei benutzt, lernend vorgestellt wird (der Begriff des Autodidaktos);

b) oder zwischen verschiedenen Personen, und zwar das Lernen entweder wechselseitig (wie im Gespräche), oder der Eine lehrt, der Andere lernt. Dieses letztere gilt hier, und so ist es besonders im erziehenden Unterricht; Lehrer und Schüler (Lehrling).

Der Einfluß des Sonnenlichts auf die Keime dient als Bild, am meisten in der Religion; die Vernunft des Lehrers wird zum Lichtstrahl für den Lernenden, und kommt seinem Bildungstriebe entgegen. So auch das Bild vom Säen und Pflanzen. — Das Geschäft des Unterrichts hat etwas sehr Würdevolles. Denn es ist etwas Edles schon um die bildende Kunst, aber wer Menschen bildet, stellt unmittelbar das Göttliche auf, und so gehört das Erziehungs- und Lehrgeschäft zu den Ideen der höchsten Menschenbestimmung. Je mehr der Lehrer von dieser Idee begeistert ist, d. h. je göttlicher er seinen Beruf fühlt, um desto richtiger wird er auch jenes Verhältniß, wie des Vaters zum Sohne, im Geistigen aufstellen.“ Schwarz.

Anmerkung 3.

„Es kann ein Unterricht gedacht werden, welcher sich um das ganze Seyn und Werden des Menschen nicht weiter kümmert, sondern nur dieses oder jenes Einzelne werden läßt; es kann aber auch ein solcher statt finden, welcher einstimmig mit der ganzen Bildung wirkt, und als ein besonderes Geschäft, dem

Allgemeinen der Erziehung, sowohl ihren Zweck als ihren Gesetzen untergeben ist. Nur von diesem, dem erziehenden Unterrichte, kann bei der wahren Jugendbildung die Rede seyn; denn während der Entwickelung des Menschen ist die Einwirkung auf das Ganze und Einzelne seiner Kraft nothwendig zu vereinigen."

Der Unterricht, welcher nicht erziehend ist, bleibt etwas Einseitiges, welches aber unter Umständen ganz gut seyn mag; auch erfordert er Regeln und Geschicklichkeiten, welche nicht gerade mit denen der Erziehung Eins sind (z. B. im praktisch-bürgerlichen Rechnen). Der erziehende Unterricht wirkt aber allseitig, ganz der Natur gemäß, d. i. im strengsten Sinne methodisch und erfordert die ganze Kunde und Kunst der Erziehung. Bisherige Verwirrung in den Gränzen und Verhältnissen beider Theile. Den einseitigen Erziehungssystemen entsprechen auch solche der Lehrarten; dahin gehört auch die Meinung, durch Eine Methode alles Heil zu bringen. Verdienste Niethammer's um Feststellung des Begriffes des Erziehungsunterrichts.

Schwarz.

Anmerkung 4.

Der Unterricht hat eine doppelte Beziehung: die eine geht auf das Subject als die Hauptsache und ist die des erziehenden. Die andere geht auf das Object, und hierzu gehört der künstlerische und wissenschaftliche. Stärke und Gewandtheit des Leibes, Geschicklichkeit, Sprachkraft, Erkenntniß, Geschmack, Religion sind als Gegenstände des Unterrichts vorläufig zu betrachten. Die Idee der sich entwickelnden Menschheit liegt zum Grunde.

Früher gieng man fast bloß von dem Gegenstande aus, und so sah man das Materiale als das leitende Princip des Unterrichts an; hierauf gieng man zum andern Aeußersten hinüber, zum Subjectiven oder Formalen.

Anmerkung 5.

Der Unterricht beginnt mit der Erziehung, und zwar von der frühesten Zeit an; er ist aber zuerst noch eine Wirksamkeit auf das Ganze der Kraft, und geht allmählig in das Einzelne über. Daher bildet er im Anfang mehr die Kräfte überhaupt, d. h. er ist seiner Natur nach formal: er beabsichtigt das Aneignen des an sich einfachen Lehrstoffes zur unmittelbaren Entwickelung und Bildung des Menschenwesens. Weil er jedes Erlernen begründet, heißt er auch Elementarunter-

richt. Der wissenschaftliche, durch den erziehenden vorbereitet, tritt da ein, wo der junge Mensch sein Ideal gefaßt und mit freier Selbstbestimmung rein ergriffen hat, also mit dem Ende der Erziehung. Mit dem Heranreifen des jugendlichen Geistes geht der formale Unterricht mehr in den materialen über, der das Auffassen des Lehrstoffes um dieses Stoffes willen beabsichtigt. Indessen bleibt auch dieser noch immer erziehend und bereitet in seinem Gange den wissenschaftlichen vor.

Trennung und Vereinigung von beidem ist für die jetzige Stufe der Methodik eine wichtige Aufgabe, weil dieses zugleich eine Vereinfachung zur Folge haben wird, die man mehr und mehr bedarf. Die Mängel im Schul- und Studienwesen und in dem ganzen Bildungsgang der sogenannten gebildeten Stände gründen sich auf den Mangel solcher theoretischen und praktischen Unterscheidungen.

Anmerkung 6.

Man nennt den äußern Punct des Lehrgeschäfts auch wohl den Buchstaben, den innern, den Geist des Unterrichts. Je mehr von Außen gegeben wird, desto mehr Buchstabe, der geistig angeeignet werden soll; je mehr die bloße Kraft erweckt und entwickelt wird, desto weniger Buchstabe, nämlich nicht mehr als zur Erregung nöthig ist. Die weltliche Seite des Menschen bietet unendlich viel zu jener äußern Belehrung dar; das Ewige in ihm bedarf dagegen nur der Erweckung von — und der Beziehung nach Außen. Für das Kind ist Alles nur Buchstabe (Lesenlernen, Schreiben, Zeichnen, Naturkunde, Geschichte ꝛc.). Geist und Buchstabe des Unterrichts bezeichnet die unzertrennbare Verbindung von beiden, indem die wahre Methode den Geist des Lehrers in den Geist des Schülers übergehen läßt, vermittelst der bestmöglichsten Art, wie ein Mensch geistig auf den andern wirkt. Das Aeußere ist alsdann der vollkommenste Ausdruck des Innern und wird in ein Inneres für das Aeußere verwandelt: der Buchstabe war und wird Geist. Hierin besteht das Wesen der Lehrkunst, ob es gleich ein Geheimniß bleibt, wie die Verwandelung von Geist und Buchstabe vor sich geht. Das äußere Zeichen ist das Wort, aber die vorbildende und nachahmende Thätigkeit kommt hinzu, besonders bei Geschicklichkeiten; von Seiten des Lehrers ist es Reden und Vorthun, von Seiten des Schülers Einsehen und Absehen.

Für das Thier ist das Abrichten (Dressiren). Die Natur lehrt sie durch den Instinct, zuweilen analog wie bei den Menschen durch Vor- und Nachmachen. Je niederer die Stufe, desto weitere Entfernung vom Lehren; da-

her hier die Kunsttriebe, noch tiefer herab die Gestaltung der Pflanzen und die Krystallisation der Mineralien. Symbolisch kann auch hier die organische Natur dienen, z. B. zum bekannten Vergleich der Lehre mit der Nahrung.

Anmerkung 7.

Methode (pädagogisch) ist die Form, d. i. die ursprüngliche Gesetzlichkeit der Art und Weise, wie der Unterricht nach den Gesetzen der Erziehung zu ertheilen, dabei unterscheidend, was richtiger Manier heißen mag, ein nicht sowohl urgesetzliches, als individuell beliebtes, Verfahren. Das allgemeine Gesetz der Methode liegt in den Grundverhältnissen der Natur und Kunst: die vollkommene Methode als Idee, aber als einer nothwendigen, damit man sich ihr annähere, muß objectiv der Natur entsprechen, weil die beste Erzieherin die Natur ist, subjectiv aber von dem Erzieher als Kunst angewendet werden, weil Kunst Nachahmung der Natur, gleichsam Weltnachschöpfung ist. Da nun die Natur als Organismus drei Entwickelungsstufen enthält:

Pflanze = Leben,
Thier = Seele,
Mensch = Geist,

die Kunst aber als Unterricht im Ganzen und Einzelnen, die Naturkraft in ihrer Entwickelung allseitig bildet: so ergiebt sich aus diesen Grundverhältnissen der Natur und Kunst als höchstes Gesetz der Methode:

Aller erziehende Unterricht sey belebend, beseelend, begeistigend, und zwar das erste für's zweite und das zweite für's dritte.

1.

Belebend ist der Unterricht, wenn er sich die organische Wirksamkeit der Natur zum Muster nimmt. Er erregt den Bildungstrieb in dem Schüler in dem Punct, von wo aus dieser seine Thätigkeiten gerade für dieses Lernen entwickelt, und welcher daher der Anfangs- (Elementar-) punct heißt. Der belebende Unterricht läßt die Kraft aus ihrem Grunde hervortreiben, er giebt ihr diejenige Nahrung, wodurch sie fortwährend im zunehmenden Verhältnisse wächst, und er hilft ihr zu ihrer Blüthe, worin sie sich selbst gleichsam befruchtet. Daher das erste besondere Gesetz der Methode:

Aller erziehende Unterricht sey erzeugend, befruchtend, entwickelnd, stetig und gründlich (organisch, nicht mechanisch).

Viel Mißverstand herrschte bisher hierin. Vorerst, daß man das Gründliche in dem Gegenstand suchte, und nicht in der lernenden Kraft; sodann, daß man mechanisch nannte, was organisch war (etwa als anfangend) und umgekehrt. Von dem Elementarpuncte sprach zuerst Trapp, tiefer Pestalozzi. Ueber die genetische Methode schrieb zuerst Lindner. Leipzig, 1808. (6 gr. oder 27 kr.). Beispiele ergeben sich leicht in der Formenlehre, im Rechnen, Zeichnen ꝛc.

2.

Beseelend wird der belebende Unterricht, wenn er die psychologischen Gesetze befolgt, wornach sich der menschliche Geist entwickelt. Die Kraft ist in ihrem Beginnen Einheit, die sich selbst gewinnen muß und so in Vielfaches sich entfaltet, das aber doch Ein Geist ist und ihm innigst angehört. Sie beginnt ihre Thätigkeit in dem Puncte, der sie von Außen berührt, also in der Sinnenanschauung. Ihr Erstes ist also die sinnliche Auffassung, und sie wird hierdurch in ihrem Innersten aufgeregt und entwickelt ihr geistiges Vermögen. Die Kraft erfaßt dabei das Einfache als Erstes und dieses als das, was sie als Einheit unmittelbar auffaßt; sie vereinigt diese Einheiten erst zu kleinern Ganzen, dann diese wieder zu größern, wie es in dem Gegenstande liegt; damit übt sich die Kraft und bildet Einheit des Begriffs und des Geistes. Das geschieht aber, wenn man dem Schüler gerade so viel zumuthet, als er mit seiner jetzigen Kraft leisten kann; nicht weniger, sonst wird er nicht genug gebildet, wie es die Natur in seiner jetzigen Stufe verlangt; nicht mehr, sonst wird er überspannt, und also ebenfalls erschlafft, wodurch dann auch leicht Lust und Muth vergeht, gewiß aber die Natur leidet. Die stete Erstarkung ist es, was die Natur will. Daher das zweite besondere Gesetz der Methode:

> Aller erziehende Unterricht sey faßlich, übend und anstrengend. Er gehe von dem Anschaulichen aus und führe zu dem Geistigen, von dem Einfachen zu dem Zusammengesetztern, vom Leichtern zum Schwerern.

Nicht das Element der (anatomirten) Sache, z. B. der Buchstab, die Staubfäden ꝛc., sondern das Ganze, welches der Schüler als Einheit auffaßt, z. B. das lebendige Wort, die Blume ꝛc. ist das Einfache.

3.

Begeistigend ist der Unterricht, wenn er die Freithätigkeit des Schülers so erregt, daß diese sich selbst das aneignet, was

ihm der Lehrer mittheilt. Dieß geschieht durch die Aufmerksamkeit: das belebende Princip alles Lernens. Es gehört dazu ein Festhalten, Einbilden und Ausbilden des Gegenstandes durch die freie Selbstthätigkeit des Zöglings. 1) In jedem Lernen, sey es auf ein Wissen oder auf ein Können abgesehen, ist irgend ein Punct, worin die Thätigkeit des Schülers mit dem Gegenstand des Lernens zusammenfällt und sich mit ihm vereint: im Auffassen durch die Wahrnehmung, im Ausüben durch die Behandlung. Daß dieser Punct richtig, kräftig und lange genug erfaßt werde (durch extensive, intensive und protensive Anstrengung der Aufmerksamkeit), das muß eine vorzügliche Sorge der Lehrkunst seyn. 2) Zugleich aber will die Lehrkunst den Schüler in die freieste Selbstthätigkeit setzen, womit er das, worauf er achtet, in sich aufnehme, und es sich ganz aneigne. Er soll es bei dem Auffassen in seine Vorstellung verwandeln, und gleichsam in seine Seele niederlegen, und bei dem Ausüben zu seinem freien Thun, zu seiner Geschicklichkeit machen. Hiezu ist aber jene nach Innen wirkende Richtung der Aufmerksamkeit nöthig, welche wir das Einbilden nennen. Es wird von Seiten des Lehrers befördert, wenn er 1) nichts für den Schüler sagt oder thut, was dieser selbst sagen oder thun sollte; 2) auch positiv sein Sinnen und Wollen selbst gewinnt (ihn dafür interessirt). Die Gewöhnung zum bloßen Hinachten macht den Schüler träge und gedankenlos. Die Pestalozzisch-Schmidische Weise in der Formen- und Größenlehre thut besonders jenen Forderungen Genüge, wenn sie bisweilen abgekürzt wird. 3) Aus jener vereinten Thätigkeit der Elemente, womit die Aufmerksamkeit lernt, entsteht nun das, was wir das Ausbilden nennen. Was nämlich der Schüler jetzt in sein Wissen und Können aufgenommen hat, das soll er als solches frei besitzen und behalten, es soll ihm gleichsam ein Theil von seinem Selbst werden, wodurch sich seine Kraft selbst gestaltet. Der Lehrer trachte also bei Allem dahin, daß der Schüler das, was er lernt, auch könne. Seine Methode wehre deshalb alles das ab, was nur einen Schein des Könnens gewährt, was also nur vorübergehend in der Seele oder oberflächlich auf derselben ist angenommen worden; auch verlange sie bestimmt, daß der Schüler das Innere, welches er so eben gewonnen hat, vorjetzt vor dem Lehrer zu äußern, und nachher in seine Fortbildung einfließen zu lassen, aufgefordert werde. Gerade hierin ruht die Vereinigung der Willenskraft mit dem Lernen, und also kommt es bei jener Aufforderung auf das Sittliche an. Indem nun die Aufmerksamkeit jene drei Richtungen in der Selbstthätigkeit für das geistige Werden vereint, ergiebt sich daraus das dritte besondere Gesetz der Methode:

Der erziehende Unterricht soll das, was gelehrt wird, das vollkommenste Eigenthum des Schülers werden

lassen; er soll also das Hinachten desselben fest halten, das Einbilden (Einprägen) zugleich in freies Spiel setzen und dadurch das rechte Ausbilden seiner Kraft für und durch diesen Gegenstand bewirken.

Alle einzelnen Gesetze der Methode bedingen sich gegenseitig dazu, auf Förderung der Aufmerksamkeit hinzuführen. Der Lehrer kann nun entweder von diesem Einzelnen ausgehen, um so überall jenen Gesetzen Genüge zu leisten, oder er kann von dem Mittelpunct ausgehen, um von hieraus alle Regeln zu beobachten. Das erstere macht seinen Unterricht schulgerecht, das zweite macht ihn frei. Der vollkommene Lehrer verbindet beides, wenn er selbst seine Schule für das Unterrichten gemacht, und hierin seine Lehrgabe zur höhern Freiheit gewonnen hat. Jüngere Lehrer zeigen bald mehr ein Talent für das regelrechte, bald mehr für das lebendige Lehren. Die letztern gewinnen gemeiniglich besser die Aufmerksamkeit der Schüler, die erstern unterhalten sie besser. Wenn aber ältere Lehrer sich auf der einen dieser Seiten befestigt haben, so können sie nur untergeordnet wirken, und dann oft desto vortrefflicher, z. B. an Schulen. Aeußerlicher Zwang ist ein Nothbehelf, um die Aufmerksamkeit zu gewinnen; innerer (psychologischer z. B. durch Reiz der Ehre) ist wohl etwas besser; aber das Rechte ist auch hier die Vereinigung der Nothwendigkeit mit der Freiheit. Selten verstehen sich die Lehrer hierauf, darum wird nach Verhältniß des vielen Lehrens doch so wenig gelernt. Das wichtigste Buch in Hinsicht der Unterrichtsgesetze bleibt immer: Pestalozzi, wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

Anmerkung 8.

„Die Gottähnlichkeit ist das Ziel so wie der Erziehung so auch des Unterrichts. Bei dem wissenschaftlichen ist es zunächst die Menschheit, bei dem erziehenden der Mensch. Darum sollen sich die beiden zu dem Werden des Menschen vereinigen, damit dessen Ideal dem Ganzen zustimme, und jeder Unterricht, aus dem Leben auch in das Leben gedeihlich hinwirke. So wird der einzelne Mensch zugleich für sein Volk und seine Zeit, und zugleich für die Menschheit und das Ewige gebildet. Der Vereinigungspunct der Erziehung und des Unterrichts liegt bei jedem einzelnen Geschäfte des letztern, in

der Aufmerksamkeit des Schülers; bei dem ganzen Bildungsgange, in dem sich entwickelnden Ideale des jungen Menschen; bei dem Verhältniß des Lehrers zum Schüler, in der Liebe (als göttliche Kraft). Lehrer und Schüler stehen erst dann in dem rechten Verhältnisse, wenn in beiden die Tugend vollkommen ist, und wenn beide durch den Unterricht ihre Würde erhöht fühlen. Je mehr das Göttliche in ihnen gestört ist, um desto mehr verliert das Lehrgeschäft an Werth und Nutzen. Hierauf gründet sich die Anforderung an jeden Lehrer, daß er religiös-sittlich sey; und wenn auch mancher ohne diesen Charakter gut und besser als ein anderer mit demselben in einem bestimmten Gegenstande unterrichtet, so leidet doch dabei die wahre Bildung des Schülers mehr oder weniger."

„Die Abtrennung des Einzelnen vom Ganzen war auch in diesem Puncte eine Quelle von Einseitigkeiten, theils Herabwürdigungen, theils Schwärmereyen. Zur Beurtheilung in dieser Hinsicht dienen die Systeme von Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Salzmann, Campe, Pestalozzi, das der ältern Hallischen Schule, des Humanismus, des Philantropinismus; auch die Zwecke der verschiedenen Nationen im Lehren und Lernen." Schwarz.

Die wichtigsten Erziehungstheoretiker umfassen größtentheils zugleich die Erziehungs- und Unterrichtslehre, wie dieß bei Locke, Rousseau (wenigstens einigermaßen), Niemeyer, Schwarz, Herbart, Graser, Jean Paul, Niethammer, J. J. Wagner ꝛc. der Fall ist. Vorzügliche Beachtung verdienen in Beziehung auf das Unterrichtsgeschäft:

Niethammer, Streit des Philantropinismus und Humanismus. (Der tiefdenkende Verfasser war einer der Ersten, welcher unter dem Gewirre, das durch das Suchen und Finden von neuen Lehrmethoden entstand, besonders auf den Erziehungs-Unterricht und auf die Schul-Erziehung aufmerksam machte).

Wagner, System des Unterrichts. (Ein geistreicher Versuch, die Unterrichtslehre in inniger Verbindung mit der Erziehung, zu einer selbstständigen in sich fest geschlossenen Wissenschaft aus reiner Vernunft, angemessen der innern Stufenfolge der geistigen Menschennatur in ihrer Entfal-

tung und der objectiven Stufenfolge der Weltansichten, zu organisiren).

Niemeyer, Grundsätze. Bd. 2. S. 1—440. „Unterrichtslehre oder Didaktik."

Schwarz, Lehrbuch. Thl. 2. S. 1—144. „Unterrichtslehre."

Dessen Erziehungslehre. Bd. 3. Abthlg. 2. S. 1—356. „Die Erziehung als Unterrichtsgeschäft."

Graser, Divinität. S. 161—446. „Unterrichtslehre."

Herbart, Pädagogik. 2. Buch. S. 115—297. „Unterricht."

Jean Paul, Levana. 7. Bruchstück: Entwickelung des geistigen Bildungstriebes. S. 687—756.

§. 39.

Der Stoff des Unterrichts.

Unterrichtsstoff heißt der Gegenstand, worin der Schüler unterrichtet wird; er wird durch das Ganze der Erziehung bestimmt (§. 38.) und zwar für den allgemeinen Unterricht, der die Bildung der Menschenkraft an sich beabsichtigt; mithin besteht er in denjenigen Kenntnissen und Geschicklichkeiten, welche wesentlich und nothwendig in der sich bildenden Jugendkraft liegen. Das kann aber nichts anders seyn, als diese Kraft selbst in ihrem Hervortreiben, und also bleibt der nächste Gegenstand die Kraft selbst, um sie für ihre Selbstbildung auf's zweckmäßigste zu üben. Dieser formale, besser wohl erziehende Uebungsunterricht, wendet sich sowohl an die körperliche als an die geistige Kraft, und zwar für das Auffassen wie für das Darstellen nach den Bedingungen der menschlichen Natur.[1]) Die gesammte Geistesbildung durch den Unterricht ist demnach auf folgende Art bestimmt:

A) Für das Vermögen, auffassen zu lernen:

a) nach Innen gehend:

1) für das Aufnehmen — Bildung des Sinnes;[2])

2) für das Aufbewahren — Bildung des Gedächtnisses;[3])

b) nach außen gehend, (das Positive dabei, obgleich im Innern bleibend);

1) für das Denken — Bildung des Verstandes;[4])

2) für das innere Hervorbringen — Bildung der Einbildungskraft.[5])

B) Für das Vermögen im Ausüben zu lernen:

a) von außen empfangend:

1) Uebung der Handgriffe;[6])

2) Uebung der Fertigkeit;[7])

b) von innen empfangend:

1) Uebung in Absehen des Musters;[8])

2) Uebung in freier Erzeugung der Regel.[9])

Durch diesen formalen Erziehungs-Unterricht sind schon eine Menge Kenntnisse erworben, die mit dem Heranreifen des jugendlichen Geistes sich als Einzelnes ausscheiden, und damit in den materialen Unterricht übergehen. Objectiv genommen ergiebt sich folgende Uebersicht dieser Lehrgegenstände. Sie enthalten:

1) Die Außenwelt (Realien), und zwar a) geordnete Kenntnisse der Naturdinge; b) Erd- und Himmelskunde; c) Naturlehre; d) Menschenkunde; e) Geschichte.

2) Die Innenwelt (Idealien), und zwar a) Mathematik; b) Philosophie; c) Religion.

3) Die Sprache, welche beide Welten vermittelt, und hier a) die Muttersprache; b) klassisches Sprachstudium.

Zur Grundbildung des Menschen sind vorzüglich drei Gegenstände nothwendig. Der erste Gegenstand ist der material-formale, d. i. Sprache [10]) und Geschichte; [11]) der zweite ist der reinformale, d. i. Mathematik; [12]) der dritte ist der ideale, d. i. Religion. [13]) Alle übrige Schulwissenschaften können wir unter dem Namen der Realien jenen (den Idealien) unterordnen. [14]) Man muß aber den Unterricht in diesen Fächern darum nicht als wissenschaftlich behandeln; denn er ist noch erziehend; auch muß er genau methodisch abgestuft und geordnet werden nach dem Grundgesetze der Methode (§. 38. Anmerk. 7.). Es müssen daher zuerst die Gegenstände der Außenwelt und zuletzt die der Reflexion auf die Innenwelt eintreten, vermittelnd aber die Sprache beides begleiten und stufenweise ausbilden.

Anmerkung 1.

Der erziehende Unterricht bildet in den heranwachsenden Menschen die Kraft. Diese aber hat zwei Richtungen; die eine geht nach Innen, die andere nach Außen. Fasset man sie als in der Wirklichkeit bestehend auf, so ist das Innere der Geist, das Aeußere, räumlich Erscheinende, der Leib. Sowohl in der Geistesbildung wie in der des Leibes wiederholt sich jene zweifache Richtung; die eine ist auffassend, die andere ausübend. Die Natur vereinigt aber beide zur vollständigen Entwickelung. Wir unterscheiden daher für die Geistesbildung eine Mathetik als Inbegriff der Vorschriften für das Auffassen, das wir Lernen im engern Sinne nennen, und eine Technik, als Inbegriff der Regeln für das Ausüben, das zur Geschicklichkeit im engern Sinne führt. Die Methode darf beides nie scharf trennen, da die Natur beständig das eine durch das andere fördern will; sie muß in jedem Punct mehr oder weniger zu beidem zugleich den Schüler anhalten. Kein Kennen sey ohne Können, und so umgekehrt.

Anmerkung 2.

Das Ziel der Sinnenbildung ist für die Bestimmung des Menschen zu fassen. In dem Ganzen soll der Sinn des Menschen überhaupt gebildet werden, d. h. humanisirt, nämlich so,

daß Wahrnehmung, Gefühl, Willensbestimmung, Verstand und Vernunft sich dadurch harmonisch entwickeln. Auf solche Weise ist das Sinnenvermögen sowohl in den einzelnen Sinnen, als in dem Sinn überhaupt zu üben. Die Sinnenentwickelung macht schon frühe eine künstliche Uebung der obern Sinne möglich; doch ist vor dem 4ten Jahre wenig zu thun, gegen das 8te hin macht sie ein ernstliches Lernen des Kindes aus. Das Mittel dieses Unterrichts ist die Außenwelt, manchmal durch Bilder ersetzt und die Sprache.

Da aller Unterricht von dem Anschaulichen anfängt (§. 38. Anm. 7. Nro. 2.): so ist der Sinnen- oder Anschauungs-Unterricht der erste und der wichtigste, ohne ihn aller andere anfangslos und lückenhaft, und führt mehr oder weniger zur Verbildung hin. In seiner formalen Bildung liegen schon eine Menge materialer Kenntnisse, und zwar der Naturdinge. Aber er soll zum Höhern führen, d. i. den Sinn bilden für Wahrheit, Wohlseyn, Schönheit und Sittlichkeit. Die Sinnenbildung führt zur Wahrheit durch das Wahrnehmen, zur Kraft durch die Stärkung, zum Schönheitssinne und Gefühl durch die Beziehung auf Geist. Durch den Gesichtssinn wird der Verstand für die Außenwelt, durch den Gehörsinn für die innere (Melodie, Harmonie, Gesang, Musik, Lesen, Reden, Declamiren ꝛc.), durch beide der Sinn für das Ideale, durch den Geruch-, Geschmack- und Tast- oder Gefühlsinn für das Reale entwickelt.

Anmerkung 3.

Die Uebung des Gedächtnisses verbindet sich mit der des Sinnes und des Verstandes, und muß hinzu kommen, damit das Aufgefaßte und Gedachte dem Geiste bleibe. Denn das Gedächtniß ist das Vermögen, die Vorstellungen aufzubewahren, d. h. sie freithätig im Innern wieder vorzustellen, oder sich ihrer zu erinnern. Die erste Uebung des Gedächtnisses fällt mit dem Auffassen zusammen, sowohl der Sinneneindrücke als der Begriffe; sie besteht also in einem reinen, richtigen, festen Einprägen. Die zweite bezweckt zunächst eine Seelenstärke im Aufbewahren der Eindrücke, hauptsächlich der gedachten Vorstellungen (daher Gedächtniß). Diese Uebung ist das Auswendiglernen. Die dritte erhebt zum geistigen Besitz und ist das, was wir Erinnerung im engern Sinne nennen. Das Memoriren, als die vermittelnde, bleibt die Hauptübung. Wenn das Gedächtniß mit dem Sinn und Verstand harmonisch gebildet wird, so entsteht ein Reichthum von Kenntnissen (Gelehr-

samkeit), die zugleich Einsichten sind und Geist. Aber auch die Gefühle werden alsdann auf die rechte Art befestigt, und sind es gute Gefühle, so wird das Gedächtniß das des Handelns, d. i. gute Sitte, und das des Herzens, d. i. Dankbarkeit. Nur so wird auch diese Uebung wahre Bildung zur Menschheit. Die Beobachtung solcher harmonischen Bildung zeichnete die Alten aus; wir aber sind in dem Schulleben allzu einseitig geworden.

Zur Unterstützung des Gedächtnisses haben die Alten eine Gedächtnißkunst (Mnemonik) erfunden, indem sie Hülfsvorstellungen vermittelst des Gesichtssinnes künstlich und klüglich associirten, die auch von den Neuern vielfach angeregt und weiter gebildet wurde. Sie hat indessen mehr einen materialen als formalen Nutzen. Das Hauptwerk hierüber ist: Aretin, J. C., systematische Anleitung zur Theorie und Praxis der Mnemonik. Nebst der Geschichte, Literatur und Kritik dieser Wissenschaft; m. Kupfertaf. Sulzbach, 1810. gr. 8. XIV und 780 S. 2 Thlr. 16 gr. oder 4 fl. 48 kr.

Vergl. auch Kästner, Chr. Aug. Leb., Briefe über die Mnemonik. ꝛc. Ebendaselbst, 1829. gr. 8. 16 ggr. oder 1 fl.

Anmerkung 4.

Der Verstand wirkt als das Positive in der Sinnenthätigkeit hindurch; er wird aber leicht von dem Sinn übertäubt, und darum bedarf er noch eigener Uebung. Das Denken wird dabei als Denken gebildet, d. h. als Urtheilen und Begreifen, und zwar in Beziehung auf die Anschauung, auf den Begriff und auf die Idee, also:

1) Für die Erfahrung oder das Leben (die empirische Uebung). Sie bildet die sinnlichen Begriffe, indem sich die Begriffsformen (Kategorien) unmittelbar in denselben entwickeln, um das Mannigfaltige (Gegebene) zur Einheit zu fassen, und zwar durch gesetzliche Freithätigkeit von Innen heraus.

Das Leben selbst giebt die empirischen Verstandesübungen besser als die vielen Bücher, die hiezu geschrieben worden. Die Vorschläge von Basedow, Wolke, Thieme, Heusinger und A. dringen nicht tief genug in das Ganze ein; diese Schriftsteller, und vornehmlich Campe, Salzmann, auch Sulzer, Hahn, Wilmsen, Türk, Zerrenner ꝛc. liefern aber trefflichen Stoff.

2) Für die Seele als Denkkraft (die mathematische Uebung). Diese betrifft die reinen Formen von Raum und Zeit, welche die Seele in sich selbst trägt, und worin der Verstand die Größen vergleicht, mißt, beurtheilt, und die nothwendige Form aller Sinnenanschauung rein bestimmend hervorbringt. Und so ist die Arithmetik und Geometrie gleichsam die Gymnastik des Geistes. Die Kraft, welche hierdurch gewonnen wird, nennt man gewöhnlich Combinationskraft.

Nach Platon ist die Geometrie die Vorschule der Philosophie. Pestalozzi's Elementarbildung durch Form und Zahl. Herbart ABC der Anschauung giebt eine vorzügliche Uebung zum Denken des Continuirlichen und also im Aufsteigen. Schachspiel.

3) Für den Geist als Vernunft (die logische Uebung). Sie begreift in sich das Reflectiren — wiederholte Betrachten des Begriffenen, um es nach den Gesetzen der Wahrheit zu beurtheilen; das Abstrahiren — Bilden höherer Begriffe; und das Subsumiren — Zurückgehen von den höhern Begriffen auf die Anschauung (Beispiele finden), besonders in der Sprachbildung.

Das empirische Denken giebt dem Verstande seinen Gehalt, das mathematische seine (intensive) Kraft, das logische seine Höhe. Die ächte Bildung kann nur durch die allseitige Verstandesbildung erwachsen. Aber auch nicht durch diese allein; denn wird die Sinnenthätigkeit zurückgedrängt, so verliert der Mensch die wirkliche Welt, die wahren Verhältnisse, und tritt aus der ewigen Harmonie der Dinge heraus in das Reich der Hirngespinnste und Grillen. Darum ist in der Geistescultur die harmonische Bildung des Verstandes und Sinnes unendlich wichtig, vornämlich für das Weib. Auch hierin hat die Lehrkunst noch viel zu thun. Daher fast überall Mangel an Selbstdenken. Die Idee des Comenius und ihre mehr psychologische Ausführung von Basedow sind nur erst Anregungen; Vieles hat hierin besser gelehrt vorzüglich Pestalozzi und seine Schule. Das Alter verlangt zuerst genaue Uebung des Verstandes in der Sinnenerkenntniß, etwa bis zum 9—10. Jahre, hierauf erst die Uebung im abstracten Denken. Der Knabe muß dabei mehr im Festhalten des Begriffs im Denken,

d. i. mehr zum abstracten Denken, das Mädchen mehr dadurch, daß es anschaut, was es denkt, d. i. mehr zum concreten Denken, geübt werden.

Anmerkung 5.

Die Einbildungskraft als die innerlich schaffende Kraft und das Band zwischen dem Auffassungsvermögen und dem darstellenden Vermögen, erfolgt zwar aus den vorhergegangenen Uebungen ziemlich gut von selbst, doch darf sie nicht dem Zufalle überlassen werden. Ihre absichtliche Uebung bezweckt für das innere Leben Lebhaftigkeit, für die Seele Ordnung, und für den Geist Schöpfungskraft der Phantasie. Sie soll anfangs thätig seyn als Einbildungskraft, nämlich auffassend das Wahre, Gute und Schöne in dem Gegebenen, das Ideale in dem Realen. Die Mittel hiezu sind überhaupt ein fröhlicher Sinn der Kinder, Erweckung des Gemüthlichen durch Erzählungen, Mährchen, Lieder ꝛc., welche die Gefühle der Kinder ansprechen. Später muß der Schönheitssinn durch einen methodischen Stufengang naturgemäß entwickelt, und die Phantasie als Schöpfungskraft zur Uebung des Witzes, zum Idealisiren und zur Ausführung der Idee geleitet werden. Die Mittel hiezu sind die Sprache, mündliche und schriftliche, und die schönen Künste, besonders Gesang, Musik, Zeichnen, schöne Gartenkunst ꝛc.

Die Uebungen der Einbildungskraft, mit den übrigen des Sinnes, des Verstandes und des Gedächtnisses gehörig verbunden, erheben das Gemüth in seiner Wahrheit und Fülle über das Gemeine zu dem Idealen und Göttlichen, wo der Wille für das Gute, der Verstand für das Wahre, und das Gefühl für das Schöne gewonnen wird. Ohne Phantasie klebt der Mensch an der Erdscholle, durch ihre rechte Bildung tritt er in ein höheres Leben ein. Darum machen sich die Dichter und Künstler so verdient um die Erziehung der Menschheit. Die Levana hat auch hier durch ihre genialen Blicke vieles eröffnet; in ihrer Art auch Lessing, Kant, Schiller, Herder, Göthe und andere Aesthetiker. Die Uebungen des Gedächtnisses und der Phantasie gehen gleichmäßig in ihren drei Stufen zusammen, und beginnen vor dem 7ten Lebensjahre. Sie sind für Knaben wie für Mädchen; nur für erstere stärker und schulgemäßer.

Anmerkung 6.

Die erste Uebung im Technischen ist das ganz Aeußere, welches im Organismus liegt; es ist diejenige Bildung der kör-

perlichen Werkzeuge, wodurch diese sich der Darstellungskraft zum freiesten Gebrauche darbieten. Dieses besteht theils in der allgemeinen gymnastischen Geübtheit, theils in der Fertigkeit der Hände und Finger. Beides geschieht anfangs im freien Spiele, aber mit der Zeit auch in absichtlicher Anstrengung. Es fällt mit der Uebung der Aufmerksamkeit und der Sinne meistens zusammen.

Hiezu dienen manche Kinderspiele, besonders aber Zeichnen und musikalische Fingerbewegung. Dagegen sind manche Arbeiten der Mädchen, wie Stricken, Spinnen, Nähen ꝛc. zu einförmig und engen die Kraft ein; hier ist es aber nicht darauf abgesehen, daß gerade diese oder jene Geschicklichkeit erlernt werde, sondern die formale, d. i. diejenige, aus welcher jede bestimmte erwächst und die rechte erweckt wird. Auffallende Verbildung der technischen Kräfte durch die mechanischen Arbeiten der Kinder in Fabriken, oft ein früher Verbrauch nicht bloß der Gesundheit, sondern auch der Kraft, deren Anlage sie verkümmern lassen.

Anmerkung 7.

Die Uebung in der Fertigkeit ist die des Gedächtnisses für die Handgriffe und Regeln zur leichtesten Wiedererinnerung im Darstellen selbst. Das Hauptmittel ist Wiederholung, wobei der Lehrer corrigirt, aber methodisch nach der Stufenfolge, wie eine Regel leichter gefaßt und angewendet wird, und fortschreitend von der einzelnen zu mehreren, die zugleich zu beachten sind.

Mißgriffe hierin in den Uebungen des Lesens, Schreibens, Zeichnens ꝛc.

Anmerkung 8.

Die technische Entwickelung in Absehung des Musters ist nichts anders als eine geübtere Aufmerksamkeit mit richtigem Urtheile verbunden, also zugleich mit der Verstandesübung, um scharf und wählend das herauszusehen, worauf es ankommt. Der Schüler soll hierdurch gewöhnt werden, Seele in alles das zu legen, was er thut, und überall das Richtige zu treffen. Man läßt ihm so im Anhören den Ausdruck bemerken und wiedergeben, im Ansehen die Formen scharf mit dem innern Sinn auffassen, die Handgriffe in Gedanken nachmachen, endlich selbst beurtheilen, was zuerst und zuletzt geschehen müsse, und also die Regel erkennen.

Hiernach ist ein methodischer Gang im Lesen-, Schreiben-, Zeichnen-Lehren, in der Musik ꝛc. zu entwerfen.

Anmerkung 9.

Die Uebung in der freien Erzeugung der Regel ist das, was sie in Geist verwandelt, was die freie und zugleich regelrichtige Production bildet, und also mit der Uebung des innerlich darstellenden Vermögens zusammenfällt. Das geschieht ebenfalls in einem methodischen Stufengange, wenn der Schüler bei der vorigen Uebung erweckt, in Selbstthätigkeit gesetzt, bei der Regel festgehalten und zugleich zu eigenen Versuchen aufgefordert wird.

Dieses ist wieder besonders bei dem Unterrichte im Zeichnen, im Schreiben, in der Musik, im Ueben der Sprachen und im Styl zu befolgen. Hieher gehören auch manche Gesellschaftsspiele, z. B. dramatische.

Anmerkung 10.

Der Unterricht in der Sprache erfordert die meiste Zeit und Kraft wegen seines unendlichen Reichthums und seiner Tiefe, womit er auf den heranreifenden Geist wirkt. Die deutsche Sprache ist in der doppelten Hinsicht ein wichtiges Bildungsmittel für uns: weil sie unsere Muttersprache und weil sie eine gemüthvolle Ursprache ist. Der Sprachunterricht hat drei Bildungsstufen: für das Auffassen (das Sachliche); für die Reflexion (das Grammatische); für das Darstellen (das Stylistische). Er fängt mit Reden, Lesen und Schreiben an. Das erste ist die früheste und freieste Uebung, welche aber eine schulgemäße zur Seite bekommt; das zweite läßt sich nach der Weise des Alterthums mit dem dritten verbinden. Später tritt das eigentlich Grammatische hinzu: Etymologie, Wortlehre, Satzlehre, Stylbildung. Den Schluß macht das Aesthetische: Interpretiren und Commentiren der Classiker. Die Sprachbildung ist zugleich Verstandesbildung. Sie beginnt daher mit Bestimmung der Begriffe, entwickelt die Urtheile nach den grammatischen Sätzen, endlich die Gedanken in Perioden, und die ganze Idee in der Rede. Sie entwickelt die Vorstellungen der Außenwelt, eröffnet die Innenwelt, klärt den Geist zur Selbsterkenntniß auf, und erhebt ihn zu dem Ideale, das ihm in der Sprache seines Volkes, anderer Völker, und besonders der alten aufgeht.

Zur Erwerbung der Lesefertigkeit in möglichst kurzer Zeit bedarf es keiner Umschweife und Künsteleien, sondern nur der Anwendung von jenen allgemeinen Regeln der Methode (§. 38. Anm. 7); das Meiste liegt doch dabei an der Manier des Lehrers. Das alte Buchstabiren wird nicht durch die neuern Leselehrarten von Olivier, Stephani, Krug,

Graser ꝛc. verdrängt werden. Viele Streitigkeiten über eine zwar nicht kleine, aber doch meistens kleinlich behandelte Sache. — Tillich, E., der Sprachunterricht als intensives Mittel. Leipzig, 1803. gr. 8. 60 S. 4 gr. oder 18 kr.

Anmerkung 11.

Der Sprache reicht die Geschichte zur Bildung die Hand. Denn diese schließt dem Menschen den Menschen auf, indem sie das Ganze der Menschheit aufschlägt, und in diesem großen Buche der Vorsehung lesen lehrt. Hiermit sollen sich die Ideale der Menschheit bis zur Lebendigkeit darstellen. Das ist die Grundbedingung von allem erziehenden Geschichtsunterricht. Die Methode desselben ist ganz einfach und naturgemäß: 1) Geschichten in vielen einzelnen Begebenheiten (die biblischen Geschichten, Biographieen); 2) Vaterlandsgeschichte, ganz national; 3) Völkergeschichte als einzelne Ganze (ethnographisch); 4) Weltgeschichte, um die Entwickelung des Menschengeschlechts zu verstehen. Die Manier gewinnt nur durch die Lebendigkeit, Begeisterung und Religion des Lehrers.

Der Lehrer der Geschichte muß auf einer noch höhern Stufe der Humanität stehen, als jener der Sprache. Der Hülfsmittel für diesen ganzen Unterricht giebt es nicht wenige von J. v. Müller, Luden, Gagern bis Arndt, Zschokke, Bredow und Kohlrausch; und doch bleibt noch Vieles zu wünschen übrig, um Pragmatismus, Glauben und lebendige Darstellung zu vereinigen. — Kohlrausch, F., Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts. Halle, 1818. 8 gr. oder 36 kr. Schaaf, L., Methodik des historischen Studiums. Magdeburg, 1813. 10 gr. oder 45 kr. Müller, J., Briefe eines jungen Gelehrten an seinen Freund. Tübingen, 1802. 1 Thlr. 12 gr. oder 2 fl. 42 kr. Müller, J. G., Briefe über das Studium der Wissenschaften, besonders der Geschichte. 2te Auflage. Zürich, 1817. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl.

Anmerkung 12.

Der Unterricht in der Mathematik erwächst aus der Formen- und Größenlehre und den Rechnungsübungen; steigt zur Geometrie und Arithmetik, so wie zur höhern Mathematik hinauf und endigt mit einer Uebersicht sowohl der euklidischen als der algebraischen Behandlung. Die Methode ist: zuerst Formenlehre als das Anschaulichere, hierauf Geometrie und Arith-

metik, alsdann Verbindung beider nach der algebraischen Weise, und weiter Trigonometrie.

Die großen Verdienste Pestalozzi und seiner Schule um diesen Lehrzweig. Herbart, F., Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. 2te Auflage. Göttingen, 1805. 18 gr. oder 1 fl. 21 kr.

Anmerkung 13.

Der Geist in dem Geiste ist die Idee Gottes, und also die Religion das Höchste aller Bildung, auch als Lehrgegenstand. Der Unterricht in der Religion soll das Kind der Kirche, der Menschheit und dem Himmel zuführen. Alle übrigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten sollen nur gleichsam die Organe dieses Geistes werden. Daher erfordert der Religionsunterricht ein eigenes und tiefes Studium (die Katechetik). Er soll sich auf alles das unmittelbar beziehen, was das Tiefste, Innerste und Heiligste ist, und dahin abzwecken, daß die religiösen Lehren sich in dem innern und äußern Leben des Schülers darstellen.

Der Lehrgang in der Religion ist einfach. Zuerst werden die sittlich-religiösen Gefühle erweckt und die ersten religiösen und moralischen Grundbegriffe durch Geschichte und an derselben entwickelt. Die Kinderwelt, vorzüglich aber die biblischen Schriften liefern hiezu einen reichen, und sobald er mit weiser Auswahl benutzt wird, auch zweckmäßigen Stoff, womit jedoch auch andere für die Jugend ausgewählte Erzählungen, Geschichten und Gedichte, zu verbinden sind. Neben der heiligen Geschichte giebt man dem Gedächtnisse eine Reihe kernhafter Bibelsprüche. Nach der Epoche des Kindesalters erhält der Unterricht in der Religion mehr innern Zusammenhang und ist verbunden mit einem planmäßigen Lesen der heiligen Schriften. Bei dem Jünglinge erhält er eine mehr wissenschaftliche Gestalt, und tritt zuletzt in der höhern Wissenschaft als Philosophie hervor. — Müller, J. G., von dem christlichen Religionsunterricht. Winterthur, 1809. 8. VI und 55 S. 4 gr. oder 18 kr. Daub, Katechetik. Schwarz, Katechetik.

Anmerkung 14.

Die Realien sind für die Bildung und für das Lehrgeschäft von geringerm Werthe als die Idealien. Die Geogra-

phie, Naturkunde, Technologie ꝛc. werden bald mehr, bald weniger ausdrücklich gelehrt, ohne daß für die Ausbildung des Schülers viel gewonnen oder verloren würde, denn diese hängt mehr von den Idealien ab. — Henning, F. W., Leitfaden beim methodischen Unterrichte in der Geographie. Iffert. 1812. gr. 8. XLII und 567. S. 1 Thlr. 16 gr. oder 3 fl.

Eine genaue Bestimmung und Ausscheidung des allgemeinen Unterrichtsstoffes, obwohl nach sehr verschiedenen Methoden, geben:

Graser, Divinität. S. 169—306.

Dessen Elementarschule. S. 31—92.

Herbart, Pädagogik. S. 178—189.

Schwarz, Lehrbuch. Thl. 2. S. 81—134.

§. 40.

Die Form des Unterrichts.

Die Unterrichtsform (Methode) hat zwei Haupttheile: die Lehrform und den Lehrgang.[1]) Die Lehrform (Lehrart) ist die bestimmte Art des Vortrages, den der Lehrer zur Entwickelung seines Gegenstandes anwendet. Sie ist entweder die wissenschaftliche (vortragende, docirende) oder die erziehende (entwickelnde, heuristische). Beide haben wieder zwei Unterarten: die synthetische und die analytische Lehrform.[2]) Die erste geht von dem Subjecte aus, regt die Selbstthätigkeit an und giebt ihr Etwas zu suchen auf, wodurch sie sich von selbst zu dem Objecte hinbewegt, ohne dieses noch zu kennen; die letzte geht von dem Objecte aus, jedoch so, daß der Schüler nach seiner Subjectivität für dasselbe unterrichtet wird, indem es der Lehrer so behandelt, daß es sich der Schüler aneignet. Die synthetische Lehrform gehört mehr den Idealien, die analytische Lehrform mehr den Realien an. Der Unterricht in diesen ist daher mehr vortragend und gebend, in jenen mehr erregend und entwickelnd. Die vortragende Lehrart ist theils vorzeigend, theils vorthuend, und das erstere entweder für die Anschauung und sowohl darlegend als symbolisch, oder für die Begriffe, welches insbesondere die

lehrende

lehrende Form im engern Sinne, d. i. die akroamatische (vorsagende) heißt. Die entwickelnde Lehrart ist entweder katechetisch oder heuristisch, und das erste entweder synthetisch-katechetisch (sokratisch) oder analytisch-katechetisch. Sie ist die wesentlich bildende, weil sie organisch-genetisch verfährt, und im Unterrichte zu bewirken sucht, daß jeder Zögling aus sich selbst heraus in sein richtiges Verhältniß zum Unterrichtsstoffe hineinwachse.[3]) Der Lehrgang ist die bestimmte Art der Anordnung des Unterrichtsstoffes, theils im Ganzen, theils für jedes einzelne Lehrfach nach einer gesetzlich-methodischen Stufenfolge. Er muß, als der vorzüglichste Theil der Methode, organisch-genetisch seyn und das schöne Wechselverhältniß zwischen Auflösung und Zusammensetzung überall ausdrücken, da alles organische Entstehen und Werden ein unaufhörliches wechselseitiges Auflösen und Bilden zu Hervorbringung einer neuen Gestalt ist.[4])

Form überhaupt bezeichnet die ursprünglichen Gesetze oder die Art und Weise einer bestimmten (theoretischen oder praktischen) Thätigkeit.

Anmerkung 1.

Der Zweck der Methode ist das Lehren. Sie vereinigt demnach das Subjective und Objective, sie führt den Gegenstand in den Lernenden, und den Lernenden in den Gegenstand ein, um hieraus den Geist erwachsen zu lassen. Der Lehrer ist der Vermittler. In der Methode wird zwischen dem Seyn des Schülers und seinem Werden vermittelt; und beides muß vorerst in der Kindlichkeit und Würde des Lehrers vereint stehen. Daher die Begeisterung großer Methodiker. Daher auch die Demuth ächter Jugendlehrer, denn ihr Ideal steht hoch.

Anmerkung 2.

Die Lehrart (methodus didactica) überhaupt besteht in der Art und Weise, wie jemand seine Erkenntnisse Andern mittheilt, folglich in der Art des Vortrages, bei der man sowohl auf das Innere, die Anordnung und Verknüpfung der Gedanken, als auf das Aeußere, die Einkleidung und Darstellung derselben, zu sehen hat. Je nachdem man dabei entweder vom Bedingten oder vom Bedingenden anhebt, gestaltet sich der analytische (auflösende, rück- oder aufwärtsschreitende), oder der synthetische (zusammensetzende, vor- oder niederwärts schreitende) Vortrag (Me-

thode). Nach jener hebt man vom Bedingten oder Begründenden an und steigt auf, oder geht zurück zu dessen Bedingungen oder Gründen; nach dieser hebt man umgekehrt von den Bedingungen oder Gründen an und steigt herab, oder geht fort zu dem, was davon abhängt. Jene ist also eine Art von Auflösung (analysis), diese eine Art von Zusammensetzung (synthesis). Denn man findet die Bedingungen oder Gründe als das Einfachere nur, indem man das Bedingte oder Begründete als das Zusammengesetztere in seine Elemente zerlegt.

Anmerkung. 3.

Die heuristische Lehrform entspricht ganz vorzüglich einer organisch-genetischen Methode, denn das Kind thut hier Alles aus sich, es muß selbst bilden, und indem es bildet, verarbeitet es den Gegenstand in sich. Der Lehrer giebt bloß den Stoff und die Gesetze seiner Behandlung und läßt dann den Schüler selbst finden und bilden. Diese Lehrart ist auf allen Entwickelungsstufen anwendbar, wenn nur die Aufgaben der Kraft des Schülers angemessen gegeben werden. Die Katechisirkunst hat ihre vollkommenste Anwendung in demjenigen Unterricht, wo Begriffe rein aus der Seele entwickelt werden; also in rein-mathematischen, logischen (grammatischen) und religiösen moralischen Lehren.

Die sokratisch-katechetische Lehrform finden wir schon bei den Alten. Sokrates, Xenophon, Plato, Aeschines ꝛc. Durch Luther, Spener, Gräffe, Dinter, Dolz ꝛc. wurde sie vorzüglich für den christlich-religiösen Unterricht ausgebildet.

Anmerkung 4.

Die gesammten Lehrgegenstände müssen sich zu einem möglichst einfachen, in seinem Fortgange zu vollendeten Ganzen der Geistesbildung vereinigen. Der Unterricht in den einzelnen Lehrfächern muß daher mit allen übrigen in das natürliche Verhältniß gesetzt seyn, und in den ganzen Lehrplan organisch eingreifen, damit sich ein Ganzes des Unterrichts gestalte. Das leitende Princip zur objectiven bestmöglichsten Verbindung der Lehrgegenstände muß seyn: man lehre dasjenige zusammen, was in denselben Zeitpunct der Entwickelung fällt, und was sich gegenseitig zum Erlernen unterstützt. So ergiebt sich, daß sich die Geschichte an das Sprachstudium anschließt, daß die Mathematik den Realien zunächst die Hand bietet, und daß diese wieder untereinander näher verwandt sind. Aber auch auf die Auswahl der Kenntnisse in jedem einzelnen Zweige kommt sehr viel an; sie wird ebenfalls durch jenes Princip geleitet. Die Hauptsache ist also, daß die Zeitfolge der Lehrgegenstände zur Vereinfachung angeordnet werde. Hier ist das Gesetz: Alles werde in der Ord-

nung erlernt, wie es das Organ oder vielmehr der Keim (Grund, Trieb und Mittel) zu dem folgenden Lernen ist, so daß gerade in diesem Lehrgang das Ideal des jungen Menschen zur freien Selbstbestimmung erwachse. Im Anfang ist die formale Tendenz die herrschende, sie führt aber mehr in den vereinzelten Stoff ein. Von dem 7ten Jahre an beginnt also Lesen, Schreiben, Sprachunterricht, Geschichte (in einzelnen Erzählungen), der erste Kursus der Realien, und was noch etwa in Kunstfertigkeiten hinzu kommt; mit dem 14ten oder 15ten Jahre treten die höhern Lehrkurse in der Regel ein, und das Sprach- und Geschichtsstudium geht zwar neben einander, aber in Wechselwirkung zur Ausbildung des Idealen in dem Jünglinge. Also werden z. B. die erlernten Sachkenntnisse aus der Naturkunde und Geographie bei der Sprache und bei der Geschichte benutzt; es wird immer bei dem einen an das andere erinnert, somit mehrseitig gedacht, zusammen im Gedächtniß befestigt, und zur neuen Erzeugung aufgeregt. Die Lehrform ist anfangs vorzeigend, so daß die Anschauung gut gefaßt werde, dabei aber heuristisch, mitunter auch katechetisch. Die lebendige Unterhaltung zwischen Lehrer und Schüler bleibt die Hauptform, so daß beide gemeinschaftlich arbeiten, und der Lehrer mehr und mehr dem Schüler allein überläßt. Dieser lernt vom Anfang viel weniger durch das Buch, als durch die lebendige Stimme des Lehrers. Je jünger der Schüler, desto weniger darf seine Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand unterbrochen werden, bis sie geübt genug ist, um gleichzeitig Mehreres sich anzueignen. Daher sollen in den frühern Jahren nur wenige Lehrgegenstände neben einander, und diese in möglichst stetem Zusammenhange vorkommen; also Alles alltäglich, auch wohl mehrmal des Tages. Weil aber die Kraft nicht überspannt werden darf, so ist die Lehrstunde um so kürzer zu bestimmen, je jünger der Schüler, und je schwerer ihm der Lehrgegenstand ist. Auch soll geistige und körperliche Anstrengung, Ernst und Spiel im gedeihlichen Wechsel, zur Erholung und neuen Erregung statt finden.

Der gesammte Unterricht von dem höchsten an soll die Bestimmung des jungen Menschen bezwecken, die theils aus seinen Anlagen, theils aus seinen äußerlichen Verhältnissen hervorgeht. Denn er wird für einen Wirkungskreis in der Welt, so wie sie um ihn her ist, gebildet, und hierin soll er sein Ideal nach seinen Fähigkeiten möglichst wirklich machen. Er muß daher einen Stand und ein Fach erwählen, um auf's Beste darin zu wirken. Die allgemeine Schulbildung soll sich daher mit der besondern Standesbildung vereinigen (§. 36.). Das weibliche Geschlecht ist nicht zu dem bürgerlichen, sondern zum häuslichen Leben bestimmt;

auch geht sein Bildungstrieb nicht auf Wissenschaftlichkeit. Das höchste Ziel seines Lernens zeigt sich in den Eigenschaften einer guten Hausfrau und Mutter. Daher geht der Unterricht für das Mädchen nicht so weit als für den Knaben. Es lernt leichter, faßt schneller, behält besser für das Leben, nicht aber gut für die Schule, und wendet geschickter zur Lebensweisheit an. Seine schulmäßige Uebung ist früh durchlaufen. Den Stand, welchen der Jüngling zu erwählen hat, wird von außen durch die staatsbürgerlichen Verhältnisse als Nähr=, Lehr= und obrigkeitlicher Stand bestimmt. Der erste bedarf einer allgemeinen Bildung, der zweite und dritte einer gelehrten (daher auch hier das Studiren). Dem erstern ist keineswegs die Bildung der übrigen versagt, aber man muß für die jetzige Weltlage froh seyn, wenn nur der allgemeine Unterricht den niedern Ständen gut zu Theil wird, welcher im Lesen, Schreiben, Rechnen, in der Muttersprache, und wenigstens bis auf eine gewisse Stufe in der Mathematik und Geschichte, in den Realien, vorzüglich aber in der Religion als Philosophie des Volkes besteht. Hierauf beruht der Unterschied zwischen Volks= und Gelehrtenbildung. So weit es von der freien Wahl abhängt, zu welchem Stande der Jüngling gebildet werden soll, muß man seine Anlagen und sein Naturell genau erforschen, welches auch gerade vermittelst des Unterrichts am besten erkannt wird.

Das wichtigste Buch in Hinsicht der Unterrichtsgesetze bleibt immer:

Pestalozzi, H., wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 2te Auflage. Tübingen, 1820. gr. 8. XVI und 281 S. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr.

Pestalozzi's Hauptwerk. Die 1ste Auflage erschien 1801. Pestalozzi entwickelt darin seine Idee der Elementarbildung, wie sie von ihrem Entkeimen an in ihm selber sich entfaltet, und damit die psychologische Entfaltung der Bildungsmittel unsers Geschlechts. Damit sind zu verbinden:

Schwarz, Lehrbuch. Thl. 2. S. 22—80.

Graser, Divinität. S. 307—446. Dessen Elementarschule. S. 91—226.

Herbart, Pädagogik. S. 124—262.

§. 41.

Der Elementarunterricht.

Der Elementar- oder erziehende Uebungsunterricht ist die Grundlage alles Lernens und darum seiner Natur nach mehr formal, d. i. eine bildende Wirksamkeit auf das Ganze der kindlichen Kraft. Er geht einerseits auf die naturgemäße Entfaltung und Bildung der kindlichen Anlagen und ihrer Richtung, andrerseits auf die Mittheilung der Elemente des Wissens und Könnens für das Leben, nach den Gesetzen der Elementarmethode.[1]) Beide Momente in ihrer organischen Verknüpfung begründen das Elementarisiren, das eigentliche Wesen des Elementarunterrichts.[2])

Der Elementarunterricht ist noch lange nicht in Verbindung mit der Pädagogik in's Reine gebracht. Es fehlt an der Grundlage zur Organisation des erziehenden Unterrichts überhaupt und der Volksschule insbesondere. Die erste Anregung hiezu gieng von Basedow aus; Pestalozzi faßte sie tiefer; Niethammer, Graser, Schwarz und J. J. Wagner bestimmten das Verhältniß des Elementarisirens zum Erziehungsganzen; Denzel im trefflichen Geiste zur Volksschule.

Wilmsen, F. P., die Unterrichtskunst. Ein Wegweiser für Unkundige, zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen. 3te Auflage. Berlin, 1826. gr. 8. X und 266 S. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

Eine angewandte Unterrichtskunst, ohne Vorurtheil und vorgefaßte Meinung, verständlich mitgetheilt, nur nicht genug streng logisch geordnet. Der Verfasser hat dabei benutzt Natorp's gehaltvollen und lehrreichen Briefwechsel, der keinem Lehrer unbekannt seyn sollte; Schwarz's geistvolles und originelles Lehrbuch; Gruner's wissenschaftliche Begründung der Erziehungslehre; Dinter's Schulconferenzen; Nie-

meyer's Grundsätze. Ueberall hat ihm Denzel's Elementarschulkunde und dessen Volksschule zum Führer und Rathgeber gedient; zwei Schriften, welche eine überaus erfreuliche und dankenswerthe Bereicherung der pädagogischen Literatur genannt zu werden verdienen. Am ausführlichsten ist der Verfasser da, wo die Pädagogiker über die Anfangspuncte und Principien noch am wenigsten einverstanden sind, oder wo man viele unnütze Kunst aufgewendet hat, um einen höchst einfachen Gegenstand in seiner methodischen Behandlung aufzustellen. Dabei will der Verfasser vorzüglich der Verkünstelung des Elementarunterrichts, welche uns eben so viel Unheil droht, als früherhin die gänzliche Unmethode und Willkühr, entgegen arbeiten und den Subtilitätenkram verbannen. Hie und da sind literarische Notizen eingestreut.

Anmerkung 1.

Der Elementar-Zustand der kindlichen Natur beruht auf zwei Grundeinheiten des Seyns und Werdens derselben: 1) auf den innern Anfängen und Thätigkeiten der sich entwickelnden Kraft (dem innern, formalen Elemente); 2) auf den äußern Anfängen des Wissens und Könnens, wie sie nothwendig und wesentlich in der sich bildenden Jugendkraft liegen, und die Anfangspuncte des Unterrichtsstoffes, von welchen die kindliche Thätigkeit ausgeht, darbieten (dem äußern materialen Elemente). In dem Elementarunterrichte fließen beide Elemente zusammen, und durch die Anfoderung des Aeußern und Innern wird theils der Stoff, theils die Form (Methode) des Elementarunterrichts bestimmt, da die in dem Materiale liegende geistige Form der stufenweisen Entwickelung des kindlichen Geistes vollkommen parallel steht. Der Elementar-Zustand des Kindes, von welchem jede Thätigkeit beginnt, und von wo aus sich dann auch die einzelnen Kräfte nach ihren besondern Richtungen scheiden und ausbreiten, enthält folgende Elementarkräfte:

1) die Bewegungskraft oder die Elementarkraft der körperlichen Thätigkeit überhaupt;

2) die Anschauungskraft oder die Elementarkraft des Aufnehmens und Auffassens. Sie wirkt nach Außen und nach Innen, und wird hiemit die bedingende Kraft für alle geistige Thätigkeit;

3) die Sprachkraft oder die Elementarkraft der Mittheilung, welche mit der Anschauungskraft in unauflöslicher Wechselwirkung steht, und hierdurch der gesammten formalen Geistesbildung ihre sichere Grundlage giebt. Denn die Anschauungs-

kraft macht das Aeußere zum Innern, die Sprachkraft aber das Innere zum Aeußern.

„Ein Menschenkind ist ein Menschenkeim, der entwickelt werden kann und soll — zur Humanität. Kindheit ist die Menschheit als Menschenkeim, in einem Individuum eingeschlossen; ein Menschenkeim, der durch den allmählig reifenden Wuchs als Thier, und durch allmählig reifende Geisteskraft als Intelligenz — zum Menschen entwickelt werden kann. Allerdings muß im Keime gleichsam vorgebildet liegen, was die Zeit nachher entwickelt. Wenn nun Erziehung wäre, was sie seyn sollte, so würde sie das, was im Keime vorgebildet liegt, gleichsam in die Wirklichkeit einführen, — die Idee verkörpern. In einem Menschenkinde schläft also eine zweifache Potenz, die des animalischen und die des geistigen Lebens. In der Potenz des animalischen Lebens offenbart sich Instinct, Naturnothwendigkeit; in der Potenz des geistigen Lebens Selbstbewußtseyn, Freithätigkeit. Das Menschenkind hat mit der Pflanzenwelt, aus der es ausgetreten ist, das Wachsthum; mit der Thierwelt, zu der es gehört, die Bewegung, das Vorstellungs- und Begehrungsvermögen; mit der Menschheit, für die es als ein Ganzes und als ein Theil des Ganzen erzogen werden soll, die Potenz des Selbst- und Freithätigen gemein. Daß die Kindheit als Keim der Menschheit — einer Entwickelung fähig sey, ist aus dem Wesen des Keims, aus der Idee einer vollendeten Menschheit, aus der Anschauung, die uns jedes Wachsthum eines Kindes gewährt, und aus dem ersten Bildungsprozesse, der in den Jahren der Kindheit vorgeht, so klar, daß jede weitere Erklärung überflüßig wäre.“

J. M. Sailer.

Anmerkung 2.

Das Elementarisiren ist eine eigenthümliche Kraftübung, wodurch der Geist des Kindes nach seinen eigenen Entwickelungsstufen emporgehoben und nach seinen Formen gebildet wird. Um nämlich das Material der Elementarbildung in die geistige Gewalt des Kindes zu bringen, nimmt die Elementarmethode mit dem Kinde ein fortgehendes Auseinanderlegen und Verbinden des Elementarstoffes vor. Dieser Wechsel von Analyse und Synthese macht die Elementarmethode, und besonders den Haupttheil derselben, den Lehrgang, erst wahrhaft organisch-genetisch;

auch ist er in dem Wesen der Natur begründet, da diese unter ihren Stoffen beständige Trennungen und Verbindungen treibt, und alles Entstehen und Werden ein unaufhörliches wechselseitiges Auflösen und Bilden zu Hervorbringung einer neuen Gestalt ist. Auf dieser Stufe der Wechselwirkung des Einzelnen steht nun auch gerade der Geist des Kindes in der Elementarschule.

Das Elementarisiren ist vorzüglich auf dem Gebiete der Sprache einheimisch, wo man das Gesprochene und Geschriebene dadurch in die geistige Gewalt des Kindes zu bringen sucht, daß man es lehrt, das Gesprochene und Geschriebene aus einander zu legen, und auf mehrfache Weise wieder zu verbinden. Indessen ist hier das Material gleichgültig, und kann aus jedem Gebiete des Wissens genommen werden, wenn es nur nach der in ihm liegenden geistigen Form der stufenweisen Entwickelung des kindlichen Geistes angemessen ist.

Pestalozzi, wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Das ganze wichtige Buch.

Niethammer, Philantropinismus und Humanismus. Stellenweise.

Schwarz, Lehrbuch. Thl. 2. S. 81—118. „Formaler Unterricht."

Wagner, System des Unterrichts. S. 38—104. „Elementarschule."

Graser, Divinität. S. 351—438. „Von der Elementar-Unterrichtsmethode." Dessen Elementarschule. S. 227—434. „Von der Elementar-Unterrichtsmethode."

Denzel, Elementarschulkunde. Thl. 1. S. 221 ff. „Der Elementar-Unterricht."

§. 42.

Der Stoff des Elementarunterrichts.

Der Stoff des Elementarunterrichts ist die kindliche Kraft in ihrem Werden in Verbindung mit dem

allgemeinen Wissen und Können der Menschheit (§. 39.). Nur ist er aus dem Kreise des Elementarischen genommen, von welchem aus sich dann erst die bestimmten Wissenschaften und Künste ausscheiden. Er theilt sich in zwei Hauptarten: in Realien und in Idealien. Das Auffinden des Elementarstoffes wird auf zwei Wegen vermittelt: 1) auf dem formalen — in Beziehung auf das Subject durch Beobachtung des kindlichen Strebens oder der kindlichen Seele in ihrer elementarischen Thätigkeit, und in den Hauptrichtungen, welche diese Thätigkeit nimmt;[1]) 2) auf dem materialen — in Beziehung auf das Object durch Analysirung des allgemeinen menschlichen Wissens und Könnens, um auf den Anfangspunct und das Element herabzusteigen, von welchem die kindliche Elementarkraft in demselben ausgeht.[2])

Anmerkung 1.

Die elementarische Thätigkeit des kindlichen Geistes beginnt mit dem Bewußtseyn auf der Stufe der theoretischen und praktischen Sinnlichkeit. Das Ich hat sich hier noch nicht losgerissen von dem, was es vorstellt und erstrebt, und darüber erhoben; sein Vorstellen und Streben ist ein unmittelbares (§. 9. Anmerk. 6.). Die Welt der Erscheinungen in Raum und Zeit, und das thätige, vornehmlich häusliche Menschenleben, gehen an dem Kinde vorüber und erregen die Thätigkeit seiner Seele zum unmittelbaren Auffassen und Anschauen des Aeußern (Realen). Die Vorstellungen, welche die Seele auf diese Art erhält, werden behalten. So wie aber der behaltene Stoff mannigfaltiger wird, sucht ihn der kindliche Geist innerlich zu verarbeiten und das Mannigfaltige der gegebenen Vorstellungen zu einer höhern Einheit des Bewußtseyns zu verknüpfen: der Verstand vergleicht und ordnet das Gegebene und bildet Begriffe und Urtheile (das Ich denkt— stellt sich mittelbar vor). Das Denkvermögen bezieht sich anfangs bloß auf sinnliche Wahrnehmung; nach und nach wird aber das Denken immer geistiger, das Ich wird sich immer mehr seiner urgesetzlichen Thätigkeit bewußt, und steigert sich aus dem Erfahrungswissen (Realen) zum Vernunftwissen (Idealen) (§. 11. Anmerk. 7.). In diesem geht dem Kinde zugleich eine höhere, die ideale oder übersinnliche Welt auf. Der Elementarstoff, welche der werdenden Kraft zur Nahrung und Verarbeitung zureichen, liegt folglich in dem Kreise des empirischen und rationalen Wissen und Können. Es ist aber daraus nur dasjenige zu entnehmen, was das elementarische Wahrnehmen und Denken erregt und bildet.

Anmerkung 2.

Der elementarische Boden, woraus alle Wissenschaften und Künste herauswachsen, ist dreitheilig. Alle Wissenschaften sind nämlich entweder empirisch — Erfahrungswissen, und zwar theils rein empirisch: nothwendig Gegebenes, theils positiv: willkührlich Gegebenes; oder rational — Vernunftwissen; oder beides zugleich: empirisch-rational — Erfahrungs- und Vernunftwissen verbunden (§. 1. Anmerk. 1.). Die Gesetze, nach welchen sich der Geist das Reale und Ideale vorstellt, sind in Sprache, Zahl und Form enthalten. Die Elemente derselben liegen tief in der Urform des menschlichen Geistes, und sind wiederum die eigentlichen Grund-Elementarmittel für die geistige Bildung, daher Pestalozzi in der kindlichen Seele drei diesen Elementarmitteln entsprechende Elementarkräfte als wirkend annimmt: Schall- oder Tonkraft, Zahlkraft, Formkraft. Aus der Ton- oder Sprachkraft leiten wir in praktischer Hinsicht und als Kunst-Fundament ab: das Sprechen, Lesen, Sprachdarstellen (Styl). Zwischen dem Tone und der Zahl bewegt sich das Singen als elementarische Musik. Die Zahl wird in der Praxis des Lebens zum Rechnen als Fertigkeit, angewandt auf den Raum, zum Messen. Auf der Raumlehre beruht in technischer Hinsicht das Zeichnen, und dieses erscheint in Verbindung der Sprache als Schreiben.

Will man die gewöhnliche Eintheilung des elementarischen Bodens nach Graser's Idee, der Idee des Menschenlebens, unter der Beziehung: Gott, Mensch, Natur, wählen: so kommt diese Eintheilung den übrigen ziemlich gleich. Die richtige Zergliederung der drei Hauptlehren von Natur, Mensch, Gott, gewährt den allgemeinen und ewigen Lehrplan für alle Menschen. Es ergiebt sich daraus folgende symbolische Darstellung des Elementarstoffes:

I. Real-Lehrgegenstände.

Natur — Sprache — Mensch

Naturkunde — Menschenkunde

Sprachkunde

Rechnen — Messen — Zeichnen

II. Ideal-Lehrgegenstände.

Gott

Religionslehre — Sittenlehre

Rechts- und Staatslehre.

Gesang.

Nach Denzel ergiebt sich folgendes Schema für den Elementarunterricht:

Die Lehre

von dem

	Uebersinnlichen.	Zeitlichen.	Räumlichen.
1. Reale Unterrichts-Gegenstände.	Element. Religions-, Sitten-, Rechts- und Staatslehre.	Element. Geschichtskunde.	Element. Naturkunde.
2. Formale Unterrichts-Gegenstände.	Element. Sprachlehre.	Element. Zahlenlehre.	Element. Raumlehre.
3. Technische Unterrichts-Gegenstände.	Schreiben; Sprechen; Singen;	Rechnen; Messen;	Zeichnen; Schreiben.

Die wichtige Frage: Welches ist der Lehrstoff des Elementarunterrichts? hat bis jetzt niemand besser gelöst als Graser und Denzel.

Denzel, Elementarschulkunde. Thl. 1. S. 223—275. „Der Lehrstoff oder der Gegenstand des Elementarunterrichts.“

Der Verfasser entwickelt auf dem formal- materialen Wege die einzelnen Gegenstände des elementarischen Lehrstoffes zuerst im Allgemeinen und bestimmt dann das Elementarische der einzelnen Unterrichtsfächer.

Graser, Elementarschule. S. 31—92. „Vom Unterrichtsstoffe."

Der Verfasser zerfällt die Lehre vom Unterrichtsstoffe in drei Abschnitte. Der erste bestimmt das Princip, wodurch die menschliche Kenntniß überhaupt bestimmt wird, nämlich durch die Idee des Menschenlebens als das mit Bewußtseyn und Selbstkraft bewegte Seyn eines Naturwesens. Hiernach sind Naturlehre, Menschenlehre und Gotteslehre in inniger Verbindung der gesammte Stoff für den Menschenunterricht, die drei Hauptbücher aber, woraus er zu nehmen, die Welt, die Geschichte und die Bibel. Der zweite Abschnitt versucht die Entwickelung des allgemeinen Lehrplans für das Volkswissen in der Auseinandersetzung jener drei Hauptlehren von Natur, Mensch, Gott. Der dritte Abschnitt endlich deutet seine Anwendung auf den Kindesunterricht an. Hiebei werden die ersten Elemente des Lehrplans für die Volksjugend und die Steigerung der Lebenskenntnisse bestimmt: Familie, Gemeinde, Gerichtsbezirk.

§. 43.

Die Form des Elementarunterrichts.

Die Form (Methode) des Elementarunterrichts beruht auf den Elementen des allgemeinen Menschenunterrichts (§. 38.). Diese sind zweierlei Art: 1) das innere, formale Element, oder die innern Anfänge und Thätigkeiten der sich entwickelnden Kraft; 2) das äußere, materiale Element, oder die Anfangspuncte des Unterrichtsstoffes, von welchem die kindliche Thätigkeit ausgeht (§. 38. Anmerk. 5.). Der Elementarzustand des Menschen, von welchem jede Thätigkeit beginnt, und von wo aus sich dann auf die einzelnen Kräfte nach ihren besondern Richtungen scheiden und ausbreiten, enthält folgende Elementarkräfte: die Bewegungskraft, die Anschauungskraft und die Sprachkraft (§. 41. Anm. 1.).

Die Elementarbildungsmittel (Lebenskenntnisse) haben in den Grundanlagen des menschlichen Geistes ihren Keim und einen innerlich im Geiste vernommenen Zweck. Die geistigen Anfänge alles Wissens und Könnens sind in der Idee der Wahrheit, des Ansich-Guten und der Schönheit beschlossen (§. 33.). Als elementarische Geisteskräfte erscheinen sie a) ideal in den drei Grund-Elementarmitteln: der Sprache, der Zahl und der Form, oder in der Sprachkraft, der Zahlkraft und der Formkraft (§. 42.); b) real in den kindlichen Trieben und Neigungen, bestimmt von den sittlichen Gefühlen, woraus das Streben nach Tugend entspringt (§. 33. Anm. 4.); c) ideal-real in dem kindlichen Lebensgefühle, woraus die kindliche Liebe, die Grundlage aller Religion, hervorgeht (§. 33. Anm. 5.). Die Elementarmethode nun hat die naturgemäße Anwendung der Elementarmittel auf die kindlichen Elementarkräfte, oder die Vereinigung des materialen Elements mit dem formalen für den Zweck der Elementarbildung zu bewirken (§. 40. Anm. 1.). Diese Aufgaben haben vorzüglich der Lehrgang und die Lehrform zu lösen (§. 40.). Der Lehrgang, oder die Ordnung, in welcher die Theile des Elementarstoffes in jedem einzelnen Lehrfache auf einander folgen, wird durch die Natur des Gegenstandes und durch den Gang, welchen die kindliche Seele bei ihrer innern Verarbeitung den allgemeinen Entwickelungsgesetzen gemäß nimmt, unabänderlich und nothwendig bestimmt. Der elementarische Lehrgang erscheint nach diesem Gesetze im Gegensatze des wissenschaftlichen. Die Elementarlehre hält als Anfangspunct die Grundanschauung und die Elemente des Wissens und Könnens fest, und steigert diese dem höhern geistigen Leben entgegen; sie schreitet vom Einfachen zum Vielfachen, vom Nahen zum Entfernten, vom Anschaulichen zum rein Geistigen fort. Dieser Elementarweg ist auch der allein praktische und darum der wahrhaft bildende. Die Wissenschaft geht von Grundsätzen aus und entwickelt von oben herab; sie nimmt das höchste geistige Resultat zum Bestimmungsgrunde für alle ihre Operationen und Deductionen. So setzt sich das Elemen-

tarische dem streng Wissenschaftlichen geradezu entgegen, indem es die ganze Verfahrungsart umkehrt. Die Lehrform als die bestimmte Art des Vortrags, welchen der Lehrer anwendet, um die zu suchende Wahrheit zweckmäßig zu entwickeln und die gefundenen der Seele des Kindes fest und dauernd einzuprägen, hat sich der ganzen innern Kraft der Schüler zu bemächtigen und sie zur Verarbeitung aufzuregen. Damit erhält die Elementarmethode die vollständigste Einheit und durch diese Einheit constituirt sich der Elementarunterricht als ein organisches Ganze.

Darin besteht das Wesen der pestalozzischen Methode. Sie ruft nämlich Alles aus dem Innern heraus, und läßt, was nur immer gefunden werden kann, dem Schüler selbst finden und verarbeiten.

Trefflich ist diese Materie besonders durch Pestalozzi und seine Schule pädagogisch bearbeitet worden. Vgl. Pestalozzi, wie Gertrud ihre Kinder lehrt und dessen Wochenschrift; Ladomus, Pestalozzi's Grundidee; Herbart, ABC der Anschauung; Johannsen, Kritik der pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode; d'Autel, Prüfung der pestalozzischen Methode; Niemeyer, über Pestalozzi's Grundsätze und Methoden; Türk und Gruner, Briefe über Pestalozzi und seine Bildungsmethode.

Graser, Elementarschule. S. 92—258. „Ueber die Art und Weise des Unterrichts."

Denzel, Elementarschulkunde. Thl. 1. S. 275—328. „Die Methode des Elementarunterrichts."

§. 44.

Die Elementarstufen.

Die zeitliche Entwickelung der kindlichen Kraft oder des elementarischen Lebens des Kindes erfolgt in drei bemerkbaren Epochen (Stufen). Es sind: 1) die Periode des Anschauungsvermögens oder des Wahrnehmens der sinnlichen Eindrücke; 2) die Periode des vorherrschenden Gedächtnisses und des Insichbildens oder des Verarbeitens der Vorstellungen; 3) die Periode des

vorherrschenden Verstandes oder des Anwendens der Begriffe (§. 33.). Auch die Verarbeitung des Elementarstoffes erfolgt in einem dreifachen Acte der Thätigkeit des kindlichen Geistes. Es sind: 1) der Act des Wahrnehmens, entweder durch unmittelbares Auffassen des Gegebenen, oder durch freies Finden und Bilden des Stoffes; 2) der Act des Verarbeitens, entweder in bestimmter Ordnung und Aufeinanderfolge der Uebungen, oder durch freie Uebung; 3) der Act des Anwendens. Nach diesem Verhältnisse des innern und äußern Elements der kindlichen Kraft unterscheiden wir drei Stufen in der Elementarbildung:

1.

Die Elementarstufe der Anschauung.

Sie bildet die Grundlage der ersten Urelemente alles menschlichen Wissens und Könnens, und zwar:

a) der rein formalen Elemente: Entwickelung der Sprachkraft, der Formkraft, der Zahlkraft;

b) der realen Elemente: Wahrnehmen, d. i. Anschauen und Empfinden der nächsten Erscheinungen der Natur und der einfachen Verhältnisse des Menschenlebens;

c) der idealen Elemente: Erregung des moralischen Sinnes und religiösen Glaubens;

d) der technischen Elemente: Lesen, Schreiben.

2.

Die Elementarstufe der Uebung.

Sie geht in ihrer Wirksamkeit hauptsächlich auf das Erregen und Entwickeln und auf das Stärken der Kraft, und ist insofern die wichtigste Stufe im Elementarzustande der Kindeskraft.

a) Die formalen Bildungsmittel: Sprache, Zahl und Form, scheiden sich zu besondern Lehrgegenständen aus und steigern sich zu Fertigkeiten.

b) Aus der allgemeinen Anschauungslehre entwickeln sich die besondern Elemente der Natur-, Erd- und Menschenkunde (Realien).

c) Aus den innern Anschauungen treten immer bestimmter die sittlichen und religiösen Wahrheiten hervor, und werden durch Anwendung der biblischen Geschichte verdeutlicht und belebt und dem Gedächtnisse eingeprägt.

d) Die Elementarlehre im schriftlichen Darstellen wird zu einer bestimmten Schreib- und Zeichnungslehre. Auch tritt die Gesanglehre ein.

3.

Die Elementarstufe der Anwendung.

Sie lenkt die Thätigkeit der kindlichen Kraft vornehmlich auf das hin, was das praktische Menschenleben vom elementarischen Wissen und Können fordert.

a) Aus den Sprachübungen bildet sich eine Sprachlehre; aus den, vorzüglich aus dem Sprachunterrichte hervorgegangenen, Denkübungen, eine Denklehre.

b) Der Realunterricht wird eine umfassendere Natur- und Menschenlehre, worin zugleich der Form- und Zahlunterricht seine Anwendung findet.

c) Die biblischen Geschichten werden eine fortlaufende Geschichte der göttlichen Vorsehung, und die auf dem historischen Wege gewonnenen Religionswahrheiten bilden sich zu einer geordneten Christenthumslehre aus.

d) Lesen, Zeichnen und Gesang werden Mittel für die Geschmacksbildung.

Nach verschiedenen Ansichten behandeln die Lehre von den Elementarstufen:

Denzel, Elementarschulkunde. Thl. 1. §. 173. „Elementarstufen."

Graser, Elementarschule. §. 77—92. „Von dem Unterrichtsplane für die Volksjugend."

Dritte Abtheilung.
Schulkunde.

§. 45.
Schulwesen.

Die Schule vereinigt die Zwecke der Erziehung und des Unterrichts für die Zwecke des gesammten Volks- und Staatslebens, und bezielt somit eine öffentliche National-Erziehung.[1]) Sie verbindet die Zwecke des Staats, der Kirche und des Familienlebens, und zwar mit den allgemeinen und besondern Zwecken der Erziehung für das Individuum, nach welchen jedes zur Entwickelung seiner Anlagen und seines Ideals gelangen, zugleich aber nach den Forderungen der Zeit und Lage für seinen äußern Beruf gebildet werden soll. Alle öffentlichen Schulen stehen also überhaupt unter den Bedingungen der Menschheit, insbesondere aber des Volks; sie müssen der Volksthümlichkeit, und noch höher der Menschheit zusagen, denn sonst widersprächen sie dem Grundgesetze der Bildung (§. 25).

Die Lehre von dem Schulwesen ist besonders in unsern Tagen inhaltsreich und wichtig geworden, so daß sie ein eigenes Studium erfordert, welches dem Staatsmanne eben so wohl eignet, als dem Pädagogen und Geistlichen. Dieser Gegenstand gehört zur Politik und Polizei eben so gut als zur Pädagogik. Das Heil der Nachwelt bis in's Unabsehbare ist hierin den Hirten der Völker in die Hände gelegt. In der Schule, zunächst vereinigen sich Staat, Kirche und Familie, damit in der Bildung die Menschheit sich vollkommen entwickele. Die Schule als das System aller öffentlichen Bildungsanstalten, geht aus dem Wesen des Volks, oder vielmehr aus der Bestimmung der Menschheit hervor. Aus der sich entwickelnden Menschheit müssen wir den wahren Begriff der Schule entnehmen und ihren Geist kennen lernen. Es ist eben jener geistige Lebensquell selbst, welcher den Unterricht der Jugend zur ächten Bildung macht. Der Wille Gottes ist es, welcher die Erzie-

hung des Kindes von Vater und Mutter fordert, und zwar für das bürgerliche und kirchliche Leben, und mittelst der Kirche und des Staats für die Bestimmung des einzelnen Menschen und der Gesammtheit. Dazu sind die Schulen im Vereine des Staats mit der Kirche angeordnet, um die bildende Thätigkeit der Aeltern zu ergänzen und mit der öffentlichen zu vereinigen. Bei den Griechen war die öffentliche Erziehung in Eins mit der Gesetzgebung verflossen; bei uns sollte noch das christliche Princip hinzukommen. Denn in der Bildung der Jugend wurzelt und lebt Staat, Kirche, Menschheit.

Ein Schul- und Lehrwesen aus der Idee der Menschheit hervorgehend, würde zunächst mit dem Volksthume ein Ganzes ausmachen, jedoch zur Erhebung über seine und des Zeitgeistes Schranken, und für das Weltbeste. Der Zusammenhang der Schule mit dem Hause, der Kirche, dem Staate, beruht auf diesem Grunde; man hat ihn noch nicht tief genug erfaßt.

Anmerkung 1.

Das Wort Schule hat einen vielfachen Sinn; auch von der Bildungsanstalt verstanden, kommt es bald im weitern, bald im engern vor. Wir nehmen es hier in dem Sinne, wo es planmäßige öffentliche Anstalten zur Bildung der menschlichen Anlagen und Kräfte durch Unterricht und Erziehung während der Zeit der Jugend bedeutet. Der allgemeine Charakter der Schule ist das Gesellige im Jugendunterrichte und das öffentliche in der Erziehung. Ein öffentliches Schulwesen ist jedem Staate unentbehrlich. Ohne diesem fehlt dieser Gesellschaft ihre eigenthümliche Lebensquelle, dem Volksleben seine Nahrung und seine wahre innere Kraft, der Menschheit das Hauptmittel zum Fortschritte in der Bildung.

Die Materie vom Schulwesen zeigt eine reiche Literatur. Von den ältesten Pädagogen an bis zu den neuesten, findet man in Allem, was über Erziehung geschrieben worden, mehr oder weniger, was die Schule betrifft. Manche der ältern von Luther, Melanchthon, Amos Comenius, Baco von Verulam, Sturm, Neander, A. H. Franke, Sarganek, Rollin ꝛc. sind zu früh vergessen. So oft in Deutschland das Interesse für Bildung der Jugend erwacht ist, hat man auch auf die Verbesserungen der Schulen ernsthafter ge-

dacht, besonders seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts: Basedow, Ehlers, Gedike, Stuve, Warnefried, Steinbart, Resewitz, Niemeyer, Schramm, Türk, Schwarz, Mehring u. v. A. Für das Elementar- und Volksschulwesen insbesondere v. Rochow, v. Felbiger und v. Schulenstein; Graser, Denzel, Harnisch ꝛc. Nachdem einzelne Pädagogen allen bisherigen Schulverfassungen den Krieg angekündigt hatten, ist eine offene Fehde zwischen den Vertheidigern des Alten und des Neuen entstanden. Dieses hat wenigstens das Gute zur Folge gehabt, daß man die Vorzüge der alten und der neuen Schulen gründlich würdigte und anerkannte, und mit den bessern Methoden dieser, die bessere Disciplin jener anfängt zu verbinden. In den alten Schulen herrschte der Mechanismus; der gesammte Unterricht wurde in mechanischer Form ertheilt. Die einzige Geisteskraft, welche geübt wurde, war das Gedächtniß. In den alten Schulen herrschte aber eine ernste, strenge Disciplin und durch dieselbe Ordnung und Zucht, Respect und Gehorsam. Hierin können wir von ihnen lernen. Es ist Noth, auch in den Schulen unsrer Zeit den Geist der Autorität und Zucht, durch welchen die Schulen früherer Zeiten allein etwas wirkten, in seiner Strenge zu erhalten, und der Ueberzeugung der alten Lehrer beizustimmen, daß der sittlich-religiöse Ernst die Hauptsache der Familien- und Schul-Erziehung sei. Den Kampf der Realisten und Idealisten der Scholtarchen lernen wir am besten kennen aus den pädagogischen Zeitschriften für das Schul- und Erziehungswesen von Böckh, Feder, Zerrenner, GutsMuths, Stephani, Harnisch, Schwarz, Rossel, Seebode ꝛc. Hauptankläger unsers Zeitalters sind hierin: Niethammer, Glanzow (Pustkuchen), Rehberg ꝛc. — Auch die Lehrer der Staats- und Polizeiwissenschaft reden mit Recht über die Schulen, wie z. B. H. Jung, v. Berg, v. Jacob, v. Soden, Lotz, Behr, Luden, Pölitz, J. J. Wagner ꝛc. Auch die Schriften über National-Erziehung und Staatspädagogik gehören hieher, als: v. Rochow, Ch. D. Voß, v. Bonstetten, Zöllner, Zachariä, Krug, Stephani, Hillebrand, v. Soden, Fichte ꝛc. Der bisherige Hang zur Speculation (zum Nachtheil der guten Praxis) findet in dieser Behand-

lung das beste Gleichgewicht; aber ohne den Geist der Philosophie sank dieser erhabene Gegenstand nur zu oft zur Gemeinheit (Schulmeisterei) herab.

Die allgemeinen Principien der Schulkunde entwickelt: Schwarz, Lehrbuch. Thl. 3. S. 145—203. „Bildungsanstalten."

Eine in gedrängter Kürze aphoristisch abgefaßte und fruchtbare Theorie des Schulwesens voll köstlicher Bemerkungen.

§. 46.

Der Stoff der Schule.

Der Stoff der Schule, d. i. die Elemente ihres Seyns und Werdens, wodurch Bestimmung und Selbstzweck derselben constituirt werden, ist von der Bildungsidee (§. 22.) und dem Wesen des Staats bedingt (§. 18. Anm. 3.). Der Bildungsstoff der Schule betrifft daher das reinmenschliche und das staatsbürgerliche Leben des Schülers. Das reinmenschliche Seyn und Werden desselben ist zu bilden theils leiblich (§. 32.), theils geistig (§. 33.). Das staatsbürgerliche Leben, für welches der Schüler zugleich erzogen werden soll, erfordert die allgemeine Volksbildung und die besondere Bürgerbildung. Erste umfaßt die Bildung aller Staatsglieder zur Volksthümlichkeit (§. 18. Anm. 2.); letzte die Bildung aller Volksglieder zu ihren besondern Berufsarten im Staate (§. 36.).[1]) In letzter Beziehung unterscheiden wir in der staats- und weltbürgerlichen Gesellschaft diejenigen Glieder, welche in dem Staate mehr geistig wirken, von denjenigen, welche darin mehr leiblich wirken (§. 36. Anm. 1.). Jene sollen nur von dem Höchsten der Menschheit, der Bildung ausgehen; sie gehören darum zum Gelehrtenstande; diejenigen dagegen, welche von diesem geleitet werden, zu dem Volksstande. Hiernach giebt es wesentlich nur zwei Hauptarten von öffentlichen Bildungsanstalten: Volksschulen und Gelehrtenschulen.

Die Volksschulen sind Menschenbildungsanstalten, welche das Reinmenschliche in Verbindung mit dem Volksthümlichen

und Bürgerlichen bezielen. Sie befassen den Elementarunterricht (§. 41.) in den Gegenständen, welchen die Cultur des Volkes als allgemein verlangt. Man unterscheidet unter denselben zwei Stufen: die Elementar- (Grund- oder Anfangs-) Schulen und die Real- (Sach- oder Fortbildungs-) Schulen. Lehrgegenstand der Volksschule ist dasjenige, was im Allgemeinen im Denken übt, und die Kenntnisse des Menschenlebens enthält, also Anschauungslehre der Form und Zahl (Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen), Weltkunde (Realien), dann Singen und Religion als Hauptgegenstand der Volksbildung. Billig sollten auch Leibesübungen angewendet werden, besonders in Städten. — Die Gelehrtenschulen sind Menschenbildungsanstalten, welche die höhere Bildung der Menschheit zu den geistigen Berufsarten im Staate bezwecken. Sie setzen die Elementarbildung voraus, sind aber keine Fortsetzung der Volksschule; vielmehr behandelt die Gelehrtenschule von frühem an den Schüler für ihren besondern Zweck. Ihre Grundlage ist das Sprach- und Geschichtsstudium. In der Regel verlangt dieses ein frühes eigenthümliches Lernen, und dieses Studium ist der specifische Charakter der Gelehrtenschulen; die Grundbildung liegt in dem schulgerechten Erlernen der classischen Sprachen.

Anmerkung 1.

Die allgemeinen und besondern Grundsätze der Lehrkunst (§. 38. Anm. 7.) können in öffentlichen Unterrichtsanstalten am vollkommensten in Ausübung gebracht, und, wenn jene Anstalten in einer gehörigen Verbindung stehen, und ein organisches Ganze ausmachen, dadurch die allgemeine Bildung einer Nation am sichersten erreicht werden. Denn was das Haus und die Privaterziehung für den Einzelnen leisten will, das bezwecken jene für die Gesammtbildung einer ganzen Nation.

„Die Grundideen der Organisation des öffentlichen Unterrichts selbst können keine andern seyn, als die, von welchen die allgemeine Pädagogik und Didaktik ausgehen mußte. Sie fließen aus der Natur der menschlichen Kräfte und dem allgemeinen Zweck, welchen wir uns bei ihrer Ausbildung als den letzten und würdigsten zu denken haben: — das heranwachsende Geschlecht zu jedem erreichbaren Grade intellectueller und moralischer Bildung zu erheben, und jedes

einzelne Mitglied der Gesellschaft tüchtig und für sie brauchbar zu machen. An Vorarbeiten und Planen dazu fehlt es nicht, und wenn es gleich unendlich leichter ist, gute Vorschläge zu machen, Ideen, wie Alles seyn sollte, mitzutheilen, als sie auszuführen, so behält doch selbst schon die Mittheilung jeder richtigen oder berichtigten Idee einen Werth, nicht nur weil sie aufregt, sondern weil sie auch früher oder später in's Leben übergetragen und zum wirksamen Princip erhoben werden kann." Niemeyer.

Unsterblich sind eben hierin die Verdienste A. H. Niemeyer's, des ehrwürdigen Lehrers in diesem ganzen Fache.

Vgl. Niemeyer, Grundsätze. Thl. 2. S. 441—776. „Von der Organisation des Schulwesens."

Auch unter dem besondern Titel:

Niemeyer, A. H., über die Organisation öffentlicher Schulen und Erziehungsanstalten. 3te verbesserte Auflage. Halle, 1819. gr. 8. XII und 320 S. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

Aus der 7ten Auflage der Grundsätze besonders abgedruckt. Der Gegenstand ist darin mit der, des Verfassers eigener Fruchtbarkeit und praktischem Tacte abgehandelt und mit einer reichen Literatur begleitet.

§. 47.

Die Form der Schule.

Die Form der Schule, d. i. die innere Einheit und der vollendete Organismus der gesammten Bildungsanstalten ist von der Idee der Schule (den Elementen ihres Seyns und Werdens) in ihrem Verhältnisse zu Familie, Staat und Kirche bedingt. Dieses Verhältniß betrifft theils die Materie, theils die Form derselben in ihrer ursprünglichen Grundlage. Die Basis haben sie mit einander gemein. Familie und Staat, Kirche und Schule ruhen auf dem gesammten leiblichen und geistigen Organismus des Menschen als Realgrund des Menschenlebens. Die Wurzel von allen ist das Haus oder die Familie. Das Kind entsproßt aus seiner Fa-

milie, diese aus der Nation, diese aus der Menschheit; in diesem Gange gleichsam rückwärts soll der junge Mensch durch die Familie für die Nation und durch diese für die Menschheit gebildet werden; jedoch so, daß sich hierin eben sein Ideal zu eigener Herrlichkeit entwickele. Die Erziehung des Einzelnen gedeiht wegen des im Ganzen waltenden Geistes nur durch die Familie, und diese nur durch die Nation, so wie diese nur durch den in der Geschichte sich offenbarenden Genius der Menschheit. Hiernach ergiebt sich die Größe und Wichtigkeit der National-Erziehung, welche nicht bloß die Jugend, sondern das ganze Volksthum in Staat und Kirche umfaßt. Diese stehen daher mit der Schule in durchgängiger Wechselwirkung und gegenseitiger Bestimmung auf und zu einander. Denn der Staat kann seine Zwecke nur durch die Kirche und Schule vollständig erreichen. Namentlich stehet die Volksschule in der engsten Verbindung und Wechselwirkung mit dem bürgerlichen, kirchlichen und häuslichen, also mit dem gesammten Volksleben. Sie ist der gemeinsame Stamm für Kirche und Staat, wie die Familie die Wurzel von beiden. Die Kirche aber ist der höchste Beziehungspunct in dem Organismus des Volkslebens. Der Staat nimmt daher Kirche und Schule dergestalt in sich auf, daß er mittelst derselben seine Zwecke zu erreichen sucht; die Kirche und Schule schließen sich aber auch ihrerseits an den Staat an, damit sie ihre Zwecke vollständig erreichen.[1]) Dieses Aufnehmen und Anschließen erfolgt aber ganz in Angemessenheit des Staatsorganisationsprincips und der Rechtsidee: wechselseitig sich als Mittel und Zweck verhaltend, aber in sich freithätig und unabhängig (§. 18. Anm. 3.). Das gesammte Bildungswesen im Staate ist darum als ein selbstständiger und höchstwichtiger Zweig der Staatshaushaltung zu behandeln. Es muß vermöge seiner Eigenthümlichkeit von allen andern Verwaltungs- insbesondere Polizeybehörden getrennt, einer besondern Schulbehörde übergeben werden, welche, nach dem größten Theile ihrer Mitglieder, aus bewährten, fähigen, und in den verschiedensten Zwei-

gen des Erziehungswesens erfahrnen, Schulmännern, bestehet.

Die Meinungen der Theoretiker und Praktiker über die Organisation der Schule und über die Stellung derselben zu Staat und Kirche sind annoch getheilt. Vorzüglich traten in dieser Verschiedenheit auf: A. H. Franke, Ernesti; Steinbart, Mirabeau, v. Rochow, Resewitz; Voß, Zöllner, Rehberg, Stephani, Zachariä, Krug, Soden ꝛc. Auch die Staatsmänner, wie besonders v. Zedlitz, v. Massow, W. v. Humboldt, Mirabeau, v. Dohm, Mauvillon, v. Schulstein, v. Stein u. A. verdienen gehört zu werden, so wie die Lehrer der Staats- und Polizeiwissenschaft, besonders Jacob, Lotz, Soden, Harl ꝛc. Bei den neuesten Schulorganisationen ist die Sache wieder aufs Neue rege geworden: Niethammer, Pustkuchen, Thiersch ꝛc.; in Beziehung auf das Volksschulwesen: Kelber, Wörlein, Gräfe, Krummacher, Hüffel u. A. Die Idee einer National-Erziehung wurde hauptsächlich angeregt durch Vernet, Eyring, Zöllner, Fichte, Jahn, Hillebrand ꝛc.

Anmerkung 1.

„Um den Staat selbst zu einem organischen Ganzen zu bilden, müssen in demselben alle in die Menschheit gelegten körperlichen und geistigen Kräfte thätig seyn. Je mannigfaltiger jene Kräfte sind, einen je höhern Grad der Ausbildung jeder Art derselben erreicht hat, je freier und harmonischer sie sich äußern können, desto mehr wird sich jeder größere oder kleinere gesellschaftliche Verein dem Ideal der Vollkommenheit nähern. Wenn daher gleich der Bildung eines Volkes stets die Idee dessen, was jeder Mensch als solcher ist und werden kann, vorschweben muß, folglich die Entwickelung des Reinmenschlichen keiner Bildungsanstalt fehlen darf (§. 9. 22. 24. 25. 29.): so wird jene doch eben sowohl das Zufällige und Veränderliche, theils die persönliche Eigenthümlichkeit des Volks, theils die persönliche Lage, in welcher der einzelne Mensch lebt, die bald beschränkenden oder begünstigenden Umstände, unter welchen ihm Kenntnisse und Fertigkeiten mitgetheilt werden können, die wahrscheinliche Sphäre, in welcher er für die Gesellschaft thätig werden soll, berücksichtigen. Folglich wird die Regiernng auch dafür sorgen müssen, daß es eigene, auf diese besondern Zwecke berechnete und für sie eingerichtete Bildungsanstalten gebe. So bald man die bürgerliche Gesellschaft in allen ihren Gliedern

nimmt wie sie ist, so wird auch klar werden, daß diese Verschiedenheit der Bildungsanstalten schon früh eintreten müsse. So will es das Unabänderliche in den Verhältnissen, unter welchen die Einzelnen geboren werden, und die alle ideelle Theorieen nicht abändern können. Auch ist dabei weder für die allgemeine Menschenbildung noch für die Nationalbildung etwas zu fürchten, wenn nur das Hinwirken auf den rechten Geist und Sinn, der jeden Staatsbürger, vom Höchsten bis zum Geringsten, durchdringen sollte, auf Achtung gegen Wahrheit und Recht, Treue und Tüchtigkeit in jedem Berufe, Liebe zum Volk und Vaterland und dessen Ehre, Ruhm und Selbstständigkeit, in keiner einzigen Schulanstalt versäumt wird, mag sie in ihren Bildungsmitteln noch so beschränkt seyn. Die Anfangspuncte alles Unterrichts sind für die Kinder aller Stände und beider Geschlechter vollkommen dieselben, in welcher Hinsicht eine Elementarschule im strengsten Sinne, weder nach Abkunft, noch künftigen Beruf, noch Geschlecht zu fragen nöthig hätte. Denn das Unterrichtsbedürfniß ist im Kindesalter eigentlich für Alle gleich. Wenn man gleichwohl von Landschulen im Gegensatz von Stadt- oder Bürgerschulen redet, so geht dieß von gewissen Eigenthümlichkeiten aus, welche allerdings das Landvolk von dem Städter unterscheiden, und die eben daher auch bei dem Unterrichte berücksichtigt zu werden verdienen. Hinter der Elementarschule, sowohl auf dem Lande als in den Städten, scheiden sich schon einigermaßen die Wege. Für keine geringe Anzahl endigt in jener der eigentliche Schulunterricht. Für die Nichtstudirenden der wohlhabendern und höhern Bürgerclassen entstehet das Bedürfniß höherer Bürgerschulen (Realschulen), für die Studirenden das Bedürfniß von Gelehrtenschulen oder Gymnasien, um sie zu der höchsten Bildungsanstalt, der Universität, vorzubereiten." Niemeyer.

Eine Nationalschule, wie sie von manchem von edlem Patriotismus ergriffenen Pädagogen unserer Zeit (Fichte, Jahn, Jachmann ꝛc.) vorgeschlagen ist, welche alle sogenannten gelehrten und ungelehrten Schulen, überflüssig machen soll, ist entweder bloß den Worten nach von dem unterschieden, was ein wohl organisirtes Schulwesen überall seyn soll oder seyn kann; oder die Vorschläge dazu sind weder ausführbar noch wünschenswerth. Bei dem an sich vortrefflichen Zweck, die Volksbildung immer allgemeiner zu machen, ist nur zu oft übersehen worden, was sich zu einer allgemeinen oder speciellen Anwendung eignet oder sie selbst möglich macht. Es sind einmal nach der jetzigen Weltlage Unzählige durch ihre Abkunft und frühe Lage in

die Classe eingeschrieben, zu welcher sie in der Folge gehören werden; die Kinder der Landbewohner zum Bauernstande; die Kinder der Handwerker zum bürgerlichen Gewerbe; die Kinder der Wohlhabenden und Höhergebildeten zu den verschiedenen Staatsämtern oder höhern Erwerbsarten.

In den Vorschlägen, welche seit der schon im vorigen Jahrhundert beginnenden neuen Gestaltung des Schulwesens, zu mehrerer Sonderung der öffentlichen Lehranstalten gethan sind, hat sich immer die Vorliebe, entweder für das bloß Praktische und Gemeinnützige, oder für das Wissenschaftliche und Gelehrte, ausgesprochen, und daher ist von beiden Seiten durch Uebertreibung gefehlt. Die bloß auf's Praktische hinsteuernden Philanthropen hätten lieber die meisten Gelehrtenschulen zugeschlossen, und nichts als sogenannte gemeinnützige Kenntnisse als Lehrobject übrig gelassen. Basedow. Die Humanisten hätten dagegen immer gern die Humaniora zum Gemeingut gemacht, und wenigstens allen Schulen einen lateinischen Anstrich gegeben. Niethammer. Die Idee von Realschulen im Gegensatze von eigentlichen Gelehrtenschulen kam besonders durch Basedow und Resewitz in Anregung. Hecker suchte sie in Berlin, die vormaligen preußischen geistlichen Minister v. Zedlitz und nach ihm v. Massow, im preußischen Staate zu realisiren. In andern Ländern, Oesterreich, Bayern, ist man ebenfalls von diesen Grundsätzen ausgegangen, wenn sie gleich nicht überall zweckmäßig ausgeführt sind. Vgl. Freimüthige Beurtheilung der österreichischen Normalschulen. Berlin, 1783. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

Zachariä, K. S., über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig, 1802. 8. VI und 310 S. 1 Thlr. 8 gr. oder 2 fl. 24 kr.

Krug, W. T., der Staat und die Schule. Oder Politik und Pädagogik in ihren gegenseitigen Verhältnissen zur Begründung einer Staatspädagogik. Leipzig, 1810. gr. 8. XII und 151 S. 18 gr. oder 1 fl. 21 kr.

Beide Werke ergänzen und erläutern einander. Zachariä ist mehr metapolitisch-historisch, Krug mehr dikäopolitisch-pädagogisch. Beide stellen die Idee einer Staatspädagogik in ihrer Reinheit auf und zeichnen sie in ihren ersten Principien, ungemein klar und bündig besonders Krug. Nach einer vorausgeschickten genauen Entwickelung des Wesens von Staat und Schule, erweiset er mit streng logischer Folgerichtigkeit, daß beide einander unentbehrlich sind. Die Politik muß daher die Pädagogik in sich aufnehmen, und die Pädagogik sich an die Politik anschließen. Aus dieser Grundlage entwickelt der gewandte Verfasser die Hauptzüge eines öffentlichen Erziehungsplanes eben so umfassend als genügend.

Stephani, H., System der öffentlichen Erziehung. 2te Auflage. Erlangen, 1813. 8. XXIV und 398 S. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr.

Soden, J. v., die Staats-Nationalbildung. Versuch über die Gesetze zur sittlichen und geistigen Vervollkommnung des Volks. Aarau, 1821. gr. 8. XII und 244 S. 1 Thlr. 2 gr. oder 2 fl.

Beide Werke sind zunächst für praktische Staatsbeamten bestimmt, welche in die Nationalbildung leitend einzugreifen haben. Stephani geht von dem pädagogischen, Soden von dem staatsökonomischen Principe aus. Erster berücksichtigt jedoch zu wenig die neuern Fortschritte der Pädagogik überhaupt und der Staats-Erziehungswissenschaft insbesondere, auch neigt er zu sehr zum Philanthropinismus und zur Verstandescultur; Soden ist mehr Politiker als Pädagog, aber voll Wärme und edler Freimüthigkeit. Beide Werke legen aber den praktischen Erziehungsbeamten das ganze Geschäft ihres hohen Amtes, systematisch geordnet, Stephani besonders speciell, vor Augen.

§. 48.

Die Staats-National-Bildung.

Der Begriff der Staats-National-Bildung ist groß, umfassend und einfach, eben darum einer der schwersten zur Darstellung und Verwirklichung. Er umfaßt

nicht bloß die Jugend mit den allgemeinen und besondern Zwecken der Erziehung für das Individuum nach Naturell, Geschlecht und Stand, sondern das ganze Volksthum in Familie, Staat und Kirche. Die Erziehung des Einzelnen gedeiht wegen des im Ganzen waltenden Geistes nur durch die Familie, und diese nur durch die Nation, so wie diese nur durch den in der Geschichte sich offenbarenden Genius der Menschheit (§. 25. Anm. 3.). Von diesem höhern Gesichtspuncte geht alle ächte Bildung der Jugend aus und vereinigt sich mit der Idee von Bildung des ganzen Volkes durch den Staat. Hier tritt nicht bloß das Geschäft der Familie ein, als das erste und nothwendigste in aller Erziehung, nicht bloß der Unterricht, welcher sich mit ihr zur allgemeinen Menschenbildung verbinden soll, sondern auch die Bildung der Familien und Völker durch Anordnung eines vollendeten Organismus des Lehrwesens, so wie die wahre Bestimmung der Nation im Ganzen und in ihren einzelnen Mitgliedern im Verhältnisse zur Idee der reinen Menschheit, der Volksthümlichkeit und des Bürgerthums. Hier soll demnach die Individualität des Einzelnen eben so gut respectirt werden, als die Eigenthümlichkeit des Volkes; hier sollen sich die Zwecke des Staats und der Kirche vereinigen, und zwar mit dem allgemeinen und besondern Zwecke der Erziehung für das Individuum (§. 45.); hier sollen Volksthum und Bürgerthum in Eins zusammenfließen zur Realisirung der Idee der durch sich selbst entwickelnden Menschheit (§. 25.). Der Impuls zu diesem Allen aber soll der Staat seyn, als die organische Form der Menschheit, die zunächst den Begriff des Rechts, dann aber auch den der Erziehung des Menschengeschlechts in sich trägt (§. 18. Anm. 3.). Eine Bildung, welche zunächst von dem Staate ausgeht und für den Staat bildet, dabei Nationalität und Menschheit gleichzeitig beachtend, auch von frühem an zum Leben in den bürgerlichen Verhältnissen gewöhnt, finden wir vorzüglich bei den gebildeten Völkern des Alterthums: bei den alten Persern, bei den Spartanern,

und in einigem Grade bei den Griechen und Römern.[1]) In der neuen Welt vertritt diese Stelle das Schulwesen der christlichen Staaten, welches eben öffentlich heißt, weil es in, mit und durch den Staat besteht, erhalten und geordnet wird.[2]) Alle Bildungsanstalten zusammen genommen in einem Staate sollen zur Bildung der Nation dienen, zunächst hat also der Staat ein Ganzes hierin anzuordnen. Dieses geschieht äußerlich durch Verbindung der Schulen unter gemeinsamen Gesetzen (einer allgemeinen Schulgesetzgebung), welche aber nicht das Locale und Individuelle zu sehr beschränken dürfen; innerlich durch die Belebung des gemeinsamen Geistes in der Bildung bei den Lehrern sowohl als bei den Lernenden. Dieses ist eine der schwersten Aufgaben in der Politik. Hiemit kommt auch in Berührung das Recht der Oberaufsicht über die Kinder; denn Staat, Kirche und Schule müssen das Recht der Familien auch gelten lassen.[3])

Anmerkung 1.

Die Aufgabe der Gesetzgeber im Alterthum war die Darstellung und Verwirklichung der Nationalerziehung. Sie schauten den Geist ihrer Nation, und nun gaben sie Gesetze, um ihre Nation nach diesem Geiste zu bilden. Denn von Innen heraus muß diese Bildung kommen, dann ist es ein wahrhaftes Organisiren. Dazu ist es aber nicht genug, daß man Schulen nach gewissen Planen einrichtet, wären es auch ächt pädagogische Plane, denn noch andere Verfügungen, die Sitten und das ganze Leben des Volkes betreffend, müssen dabei zusammengreifen. Schuleinrichtungen sind also eines der schwersten aber auch wichtigsten Geschäfte zur Nationalerziehung. Gedeihlich sind sie nur dann, wenn sie aus dem Geiste des Volks und der Pädagogik zugleich hervorgehen. In unsern Zeiten haben mehrere Staaten allgemeine Schulorganisationen veranstaltet, um durch sie wo möglich die Idee einer Nationalerziehung zu realisiren. Durch die darin vorherrschende Tendenz zum Universalisiren hat sich jedoch der gehoffte große Erfolg bisher noch nirgends gezeigt. Hätte man sich bloß auf die allgemeinsten Principien beschränkt, hätte man mehr leitende Ideen als einengende Vorschriften gegeben, in fehlerhaften Schulen mehr die Hindernisse entfernt, als alle, selbst die besten Schulanstalten einer Wiedergeburt bedürftig betrachtet, wäre man überhaupt mehr negativ als positiv verfahren, so würde die rühmliche Ab-

sicht überall besser erreicht seyn. Denn gewiß sind in der Hauptsache alle verständige und eifrige Schulmänner einig, und wünschen, daß ihre Grundsätze durch das Ansehen der obern Schulbehörden unterstützt, immer mehr in Umlauf gebracht und angewendet werden mögen.

In neuen Zeiten hat besonders der bayerische Lehrplan 1804 sehr viel Aufsehen in der literarischen und pädagogischen Welt gemacht, vorzüglich durch seine Tendenz des Universalisirens und der oberflächlichen Vielwisserei und unbefriedigenden Behandlung der Humanioren. Mit gespannter Erwartung sieht gegenwärtig die bayerische Schulwelt der nächsten Erscheinung des neuen allgemeinen Schulplanes entgegen. Der neueste Versuch einer allgemeinen Schulorganisation ist in Nassau gemacht. Der gesammte Plan, so wie auch die Lehrnorm, enthalten sehr viel Vortreffliches. Wie weit sich Alles bewähre, wird die Zeit lehren, und dürfte von dem ernsten Willen und der Harmonie der Schulmänner abhängen.

Anmerkung 2.

Oeffentliche Schulen sind solche, die der Staat errichtet, erhält und unter seiner besondern Aufsicht und Schutz nimmt, und welche jeder Staatsbürger nach seinen Orts- oder Standesverhältnissen zu benützen das Recht hat. Sie gehören in einem wohlgeordneten Staate zu den wichtigsten Gegenständen seiner Verwaltung. Denn da bei weitem die meisten Aeltern weder fähig sind, ihren Kindern den Vorrath von Kenntnissen zu geben, welche sie zu ihrer Bestimmung nöthig haben, noch auch ihrem Denken, Wollen und Handeln die beste Richtung zu geben, so ist es Obliegenheit des Staats, für die Erziehung und den Unterricht seiner künftigen Bürger zu sorgen, und das, was die häusliche Bildung nicht leisten konnte, zu vollenden. Zwar kann, ohne Gefahr für das Ganze und für den einzelnen Staatsbürger, dem Staate kein unbedingtes Recht über die Erziehung seiner Bürger zugeschrieben werden, sofern daraus eine Beschränkung der Einsicht und des natürlichen Rechts der Aeltern an der Bildung ihrer Kinder entstehen würde. Ein solcher Eingriff könnte in den allerdrückendsten Despotismus, sogar in die Unterdrückung aller wahren Ausbildung übergehen, und das, was Nationalerziehung genannt wird, zu einer wahren Verbildung, Herabsetzung und Hemmung alles Fortschreitens einer Nation führen. Aber dieß ist nicht zu fürchten, wenn sich der Staat darauf einschränkt, durch wohl-

eingerichtete Bildungsanstalten einem jeden Staatsbürger Gelegenheit zur intellectuellen und moralischen Ausbildung seiner Kinder zu verschaffen; die öffentlichen Anstalten selbst der Aufsicht sachkundiger und bewährter Schulmänner anzuvertrauen, und auf ihre Vorschläge zu achten; für die nöthigen Fonds der Schulen zu sorgen; endlich die Verdienste des Schulmannes aufzumuntern und zu belohnen.

Anmerkung 3.

„Ueber die Gränzen der obrigkeitlichen Gewalt in Absicht der Erziehung sind bekanntlich die Lehrer des Natur- und Staatsrechts und der polizeilichen Gesetzgebung verschiedener Meinung. Die Meisten vereinigen sich darin, daß der Staat zuvörderst die Pflicht habe und es sein eigenes höchstes Interesse erfordere, Geistescultur und Vervollkommnung des Menschen überhaupt auf alle Weise zu fördern, ihm aber eben deßwegen auch das Recht zustehe, öffentliche Erziehungs- und Unterrichtsanstalten anzulegen, und darüber eine allgemeine Aufsicht zu führen, folglich auch das Recht, Alles zu hindern, was den Unterricht schädlich oder unmöglich machen würde. Keineswegs kann aber dem Staate ein Eingreifen in die natürlichen Rechte der Aeltern zugestanden werden.“ Niemeyer.

Man vergleiche über diese Materie die Schriften eines Zachariä, Stephani, Krug, Soden ꝛc. über Staatspädagogik; Jacob, Lotz, Pölitz ꝛc. über Polizei und Polizeigesetzgebungen.

§. 49.

Die Volksbildung.

Der Begriff Volk überhaupt schließt nicht das Merkmal eines gewissen Berufes oder Standes ein; er begreift vielmehr alle mögliche Berufe, Stände und Beschäftigungen in sich. Das Wort Volk bedeutet in staatsrechtlicher Hinsicht den Inbegriff aller sinnlich-vernünftiger Wesen auf dem Staatsgebiete, als persönliches Element des Staats- und Volkslebens. Die Sorge des Staats für die Bildung des Staatsbürgers muß sich daher über alle Classen derselben erstrecken. Es giebt keine einzige, die nicht der Bildung empfänglich, folglich zu derselben berechtigt wäre, und glücklicherweise sind die Zeiten vorüber, wo man selbst in civilisirten Ländern nur einen Theil der Menschen als vernünftige

und freie Wesen, die andere als Halbthiere und Sclaven, als bloß zum Gebrauche der erstern bestimmt, folglich lediglich zu ihren Zwecken einer Bildung bedürftig, betrachtete. Wo noch jetzt jener finstere Geist uns gern überreden möchte, daß er aus lauter Liebe eine Vormundschaft über den Geist des Volkes übernehme, und ihm seine Rechte bloß verschweige, um sie ihm desto mehr zu sichern: da erklärt die öffentliche Volksstimme und eine gesunde Philosophie, unterstützt von einer so reinmenschlichen Religion wie die christliche, dieß laut für Despotismus, und fordern die ursprünglichen Rechte des Volks zur freien Entwickelung seiner geistigen und sittlichen Anlagen als die Bedingung des Staatenwohls und des Volksglücks, mit aller Kraft zurück. Diese freie Entwickelung der Volkskraft unter Veranstaltung und Leitung der Regierungen beabsichtigt aber nicht eine künstliche Gleichheit der Volksbildung, sondern eine naturgemäße Ungleichheit der Standes-Bildung. Denn das gesammte Leben eines Volkes im Staate zeigt einen ländlichen und einen städtischen Nährstand, einen Handels- und Verkehrstand, und einen (geistlichen und weltlichen) Gelehrtenstand. Zur Wehr sind alle auf gleiche Weise verpflichtet. Die Bildungsanstalten im Staate müssen deswegen Rücksicht nehmen auf diese natürliche Standes- und Berufs-Verschiedenheit, damit diejenigen, welche den einzelnen Volksclassen und Ständen angehören, auch von früher Jugend auf für ihre künftige Bestimmung vorbereitet werden.

Die Gränzen der Volksbildung und Volksaufklärung sind durch die Idee der Bestimmung der einzelnen Volksclassen in ihrem Verhältnisse zur allgemeinen Menschenbildung bestimmt. Ueber die Frage selbst: „Ob Aufklärung des Volks an sich schädlich sei?" sehe man die (durch die Berliner Preisfrage über die Täuschung des Volks 1784 veranlaßten) Schriften von Becker und Castillon, Gebhard und Münnich, nebst vielen andern von Rochow, Campe, Ewald, Zerrenner, Salat u. A., in welchen sie von beiden Seiten erwogen ist. So viel ist gewiß, daß der Staat

für

für seine innere Vervollkommnung, wie für die Sicherung und Erhaltung seiner eigenen Verfassung sorgt, wenn er die Bildung aller seiner Bürger möglichst fördert. Mit wahrer Aufklärung und ächter Sittlichkeit wird innere Ruhe und äußerer Wohlstand ganz unfehlbar gleichen Schritt halten. Durch Unwissenheit ist die Barbarei, durch Sittenverfall der Untergang der mächtigsten Reiche herbeigeführt. Harmonische Ausbildung der Bürger, Herrschaft der Vernunft, reiner Sitten, frommer Ehrfurcht gegen die Gottheit, sind die besten Verwahrungsmittel gegen alle bürgerlichen Unruhen und gegen den Revolutionsgeist, welcher von Zeit zu Zeit die Völker ergriffen, und selbst wenn er von bessern Grundsätzen ausgieng, zunächst Millionen unglücklich, und späterhin nur Wenige recht glücklich gemacht hat. Jene sittlichen Principien wirken dauernder als alle Polizeianstalten, welche, indem sie die Guten durch Mißtrauen erbittern, die Schlechten nur verschlagener, gewiß nicht besser machen. Gerade die Vernachlässigung dieser moralischen Ausbildung und die Unverhältnißmäßigkeit der geistigen Cultur zu der sittlichen, war eine Hauptquelle mancher gewaltsamen Erschütterungen. Hierauf hat also die Staatserziehung ihr besonderes Augenmerk zu richten.

Vgl. Niemeyer, Grundsätze. Thl. 2. Abschn. 3. §. 1—6. „Allgemeine Vorerinnerungen über öffentliche Schulen, ihre hohe Wichtigkeit für den Staat und sein Verhältniß zu denselben."

§. 50.

Die Bildung der niedern Volksclassen.

Die untern Volksclassen haben mit den höhern die allgemeine perfectible Menschenanlage gemein, und sind daher wie diese einer allgemeinen geistigen und sittlichen Bildung fähig. Wer aber bildungsfähig ist, hat auch ein Recht an sie, und es ist Menschenpflicht, sie ihm zu verschaffen. Es ist auch durch die Beobachtung des menschlichen Lebens und durch die Erfahrung klar geworden, daß eine gewisse Cultur des Geistes, der Gefühle und der Sitten, mit den Geschäften, welche der Beruf selbst dem Geringsten auflegt, sehr wohl ver-

träglich ist, ja, daß er selbst diesen seinen nächsten Beruf um so besser erfüllen, und den mannigfaltigen Uebeln, welche die Folgen der Stupidität, der Unwissenheit, des Aberglaubens und der Rohheit sind, um so sicherer entgehen wird, je mehr er auf eine seiner Bestimmung gemäße Art gebildet ist. Gerade die Menschen, die nach den Schuljahren durch ihren Beruf gezwungen sind, die Bildung ihres Geistes der Anstrengung ihres Körpers unterzuordnen, verdienen um so mehr eine geistige Veredelung in der Schule, wenn sie nicht verwildern sollen. Dabei ist aber nicht zu läugnen, daß die eigenthümliche Lage, sowohl des Landvolks als der niedern Stände überhaupt, daß die große zum Theil unabänderliche Dürftigkeit und der Druck von Außen, daß die beständige Beschäftigung mit mechanischen Arbeiten, endlich der enge Gesichtskreis und die Einförmigkeit der Gegenstände ihrer Umgebung, auch eine eigenthümliche Art der Bildung erfordere. Einen so hohen Werth wahre und vollendete Aufklärung an sich hat, so schädlich ist die nur halb vollendete, welche zu jenem oberflächlichen und seichten Wissen führt, das den Menschen eingebildet und geneigt macht, sich über seine Sphäre zu erheben, ohne gleichwohl die Kräfte dazu zu haben. Auch bleibt es immer tadelhaft, den Menschen aus einer Lage in die andere hinüber ziehen zu wollen, statt ihn für die seinige recht tüchtig zu machen. Gesetzt also, es wäre möglich, jeden Menschen, auch unter den drückendsten und beschränktesten Umständen, bis zu einem höhern Grade von Cultur auszubilden, so würde es dennoch nicht rathsam seyn. Er würde sich nur zu bald in seinem Stande unglücklich fühlen, und also an Lebensruhe und Lebensgenuß verlieren, was er etwa an Begriffen und Kenntnissen gewonnen hätte. Doch soll man den untern Volksclassen zu einer deutlichen, richtigen und praktischen Erkenntniß alles dessen verhelfen, was entweder einem jeden Menschen, auf jeder Stufe der Cultur, zu wissen das Nöthigste und Nützlichste, oder was in der besondern Lage, worin sich namentlich der Landmann befindet, zu einem verständigen, ruhigen und zufriedenen Leben, folglich auch zu einer dazu

dienenden Betreibung seiner Berufsgeschäfte am unentbehrlichsten ist. Hiebei vergesse man nicht, wie wenig Zeit und Hülfsmittel der Mensch in den untern Sphären des Lebens zur eigentlichen Kultur seines Verstandes hat; wie sehr die ganze Lebensart, aus lauter mechanischen und höchst einförmigen Beschäftigungen zusammengesetzt, seinen Ideenkreis verengt. Man vereinfache folglich Alles, was man lehrt, so sehr dieß nur immer möglich ist; man lehre sehr Wenig, aber dieses Wenige klar, genau, gründlich, und wiederhole besonders Gedächtnißsachen so oft, daß sie unverlierbares Eigenthum werden, und in die ganze Masse des Ideenvorraths übergehen, da bei den Allerwenigsten auf weitere intellectuelle Fortbildung zu rechnen ist. Es ist der schlechteste Dienst, den man den Kindern des Volks erzeigt, wenn man sie zu weit über ihre Sphäre hinaus hebt, und durch das Vielerlei in Allem unsicher und ungründlich macht.

Die Wichtigkeit, auch die Aermsten im Volke zu Menschen zu erziehen, haben vorzüglich Pestalozzi (Lienhard und Gertrud), Hirzel (die Wirthschaft eines philosophischen Bauers. Zürich, 1774), Schlez (Geschichte des Dörfleins Traubenheim, 2 Thle. 1791), Zschokke (das Goldmacherdorf. Aarau, 1821) lesenswerth und verdienstlich dargestellt. Ein Versuch, die Gränzen der Volksaufklärung in besonderer Beziehung auf niedere deutsche Schulen, scharf abzustecken, ist die bescheidene Prüfung der preußischen Circularverordnung, den Unterricht in Garnisonsschulen betr. von J. Z. H. H. Leipzig, 1800. 8. 10 gr. oder 45 kr.

Pestalozzi, H., Lienhard und Gertrud, ein Volksbuch. Ein Versuch, die Grundsätze der Volksbildung zu vereinfachen. 3te Auflage. 4 Thle. Tübingen, 1819 bis 1820. gr. 8. XVI und 1535 S. 3 Thlr. 8 gr. oder 6 fl.

In diesem Volksroman liefert Pestalozzi den Versuch, den Zustand des Volks, so weit er ihn aus unmittelbarer Erfahrung kennen lernte, darzustellen und aus dieser Darstellung selbst die Mittel auffallend zu machen, durch welche es möglich ist, denselben wahrhaft zu verbessern. Eigent-

licher Zweck des Buches ist daher: eine von der wahren Lage des Volks und seinen natürlichen ewigen Verhältnissen ausgehende bessere Volksbildung zu bewirken. Die 1ste Auflage erschien 1781.

§. 51.

Die Volksschulen.

Die Volksschulen sind eine eigene Gattung von öffentlichen Bildungsanstalten für die körperlich arbeitenden und verkehrenden Volksclassen im Staatsleben. Volksschule ist mithin der Gattungsname für alle Schulen des Nähr- und Verkehrstandes (§. 49.). Sie sondern sich nach der verschiedenen Lebensart, dem Bildungsbedürfnisse und den allgemeinen Berufszwecken der einzelnen Classen des Nähr- und Verkehrstandes wieder in besondere Arten, wodurch sich die Volksschule unter verschiedenen Hauptgestalten darstellt. In dieser Hinsicht ist vorzüglich der Hauptunterschied der Landschulen und der Stadtschulen anzuerkennen. Alle Arten der ländlichen und der städtischen Volksschulen zusammen genommen, bilden den Begriff des Volksschulwesens im Gegensatze zu dem Gelehrtenschulwesen. Die wissenschaftliche Theorie davon heißt Volks-Pädagogik oder Volks-Schulkunde. Sie geht, vermöge ihres realen Princips der Idee der Staats-Volks-Bildung, von dem Begriffe der allgemeinen Menschenbildung aus, wie er sich in dem elementarischen Volks- und Staatsleben entwickelt und bewegt. Die Volksschulen, so wie alle Volksbildungsanstalten, sind daher Anstalten für Menschenbildung mit besonderer Hinsicht auf die allgemeinen Volks- und Bürgerverhältnisse. Die allgemeinen oder Volksschulen haben zunächst die Aufgabe, diejenige allgemeine Bildung zu bewirken, welche alle im Volke bedürfen, ohne Rücksicht auf Stand und Beruf. Aber alle haben Eine Menschennatur, Eine menschliche Bestimmung und Ein volksthümliches Verhältniß zu einander gemein. Die allgemeine Menschenbildung ist zugleich die Grundlage aller Berufsbildung. Die Volksschule hat es indessen nur mit der Volksjugend zu thun, die erst für ihre

Menschenbestimmung heranwächst; sie ist Elementaranstalt. So wie aber der Mensch aus der Elementaranstalt heraustritt, muß seine Bildung ihre Richtung für den Beruf nehmen. Es kann deßwegen keine Anstalt ganz allgemein seyn, weil man auch in keiner Elementaranstalt den künftigen Beruf, wenigstens den künftigen Stand des Schülers ganz aus dem Auge rücken darf. Die Volksschule ist hiernach nicht bloß allgemeine Menschenbildungsanstalt, sie ist auch elementarische Volksbildungsanstalt; sie bezweckt zugleich, die Kinder des Volks für ihr künftiges Volksverhältniß zu erziehen. Dieß bezielt sie hauptsächlich durch gemeinschaftliches Streben, durch Zusammenwirken zu Einem Zweck des Lernens, durch Gewöhnung an eine gemeinschaftliche Ordnung. Dem Leben in der bürgerlichen Gesellschaft muß die Kinderschule gleichen. So wächst der junge Mensch schon in dem Kinderkreise für denjenigen Kreis heran, in den er späterhin tritt, und in welchem er sich durch sein ganzes künftiges Leben fortbildet. Da findet er seine künftigen Verhältnisse im Kleinen vor; da knüpft sich ihm unvermerkt schon das Band, das ihn dereinst an seine Mitbürger und an das Vaterland unauflöslich bindet. Endlich ist die Volksschule erziehende Unterrichts-Anstalt. Die Entwickelung und Bildung der kindlichen Kraft ist ihre Haupt-Aufgabe; sonst wäre sie keine Menschenbildungsanstalt. Da sie allgemein, da sie ganz vorzüglich auf diejenigen berechnet ist, denen ihre nächsten Erzieher, die Aeltern in der Regel nicht einmal in sittlicher Rücksicht diejenige Erziehung geben können, welche sie bedürfen, so muß allerdings die Volksschule ihnen den möglichsten Ersatz geben. Eine vollkommene Erziehungsanstalt kann die Volksschule aber keineswegs seyn. Nur ein Theil der Tagesstunden ist es, welchen der Zögling in ihr zubringt; über die Verwendung der übrigen, und über den Einfluß der häuslichen und Welt-Erziehung, hat der Lehrer keine Macht. Außer einer guten disciplinarischen Ordnung hat er nur den Unterricht in seiner Gewalt, und dieser nimmt seiner Natur nach mehr die intellectuelle als die moralische

Kraft der Volksjugend in Anspruch. Der Gesammtzweck der Volksschule nach den verschiedenen Beziehungen ihrer Bestimmung besteht also darin: a) als elementarische Menschenbildungsanstalt, die Anlagen und Kräfte, welche in dem Kinde liegen, zur künftigen Erreichung seiner Menschenbestimmung zu entfalten; b) als elementarische Volksbildungsanstalt, den Grund aller jener Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten bei ihren Schülern zu legen, welche sie als künftige, thätige Volksglieder bedürfen; c) als elementarische Bürgerbildungsanstalt, jenen Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten diejenige Richtung zu geben, nach welcher die künftige Berufsthätigkeit elementarisch vorbereitet wird.

Es gehört zu den erfreulichsten Zeichen der Zeit und zu den wohlthätigsten Folgen ächter Aufklärung, daß der Unterricht und die Bildung des Volks ein so vorzüglicher Gegenstand der öffentlichen Aufmerksamkeit geworden ist; es ist doppelt erfreulich, da auch hierin Deutschland dem Auslande als ein Muster ächter Humanität vorleuchtet. Man hat nicht nur eingesehen, daß überhaupt jede Classe geistiger und moralischer Bildung empfänglich, der erziehende Unterricht aber das wichtigste Hülfsmittel dazu sey; sondern man hat auch die Volksbildung besonders durch Verbesserung der Volksschulen überhaupt gehoben, so daß man in Deutschland nicht nöthig hat, wie in manchen andern Ländern, eine zahllose Menge von Kindern zusammen zu drängen, und die Kleinern von den Größern, nach einem gewissen Mechanismus (Lancasterschulen, besonders in England) unterrichten zu lassen. Auch an belehrenden Schriften sind wir reicher als das Ausland. Man hat zweckmäßigere Lehr- und Methodenbücher ausgearbeitet und entworfen, und die Theorie des Volksschulwesens wissenschaftlich zu begründen gesucht. Diese theils theoretischen, theils praktischen Schriften, dürfen dem, welcher in diesem Fache arbeiten will, nicht unbekannt bleiben. Das, was allein in den letzten Dezennien, besonders seit den durch Rochow mit einem seltenen Eifer unternommenen Versuchen zur Verbesserung der Volksschulen, über diesen Gegenstand geschrie-

ben ist, macht schon eine kleine Bibliothek aus. Indeß hat man an den Hauptschriften genug, da viele andere bloße Wiederholungen der in jenen enthaltenen Ideen sind, und oft nur das einzige Verdienst haben, durch die Wiederholung dieser Ideen noch mehr in Umlauf zu bringen. Die ersten Theoretiker im Fache der Volksschulkunde sind Graser, Denzel, Harnisch, Gruner, Natorp, Zerrenner, Zeller ꝛc.

§. 52.

Die Landschulen.

Die Organisation der ländlichen Volksschule ist von der eigenthümlichen Lage der Lebensweise und dem Charakter der Landleute abhängig. Der Charakter des Landvolkes wird durch seine physische Lage, durch seine Beschäftigung und durch sein politisches Verhältniß bestimmt und gebildet. Seine Lage ist eng und beschränkt. Es ist gleichsam an den Boden, an die Scholle seines Besitzthums gewurzelt. Seine Beschäftigung besteht in körperlichen, schweren und einförmigen Arbeiten, die wenigen Umgang mit Menschen gebildeter Stände herbeiführen, die Glieder in langsame aber anhaltende Bewegung setzen, und den Körper unbehülflich und träge, die Seele aber geneigt zur Ruhe machen. Seiner politischen Lage nach ist es weltlichen Vorgesetzten streng unterworfen, und zu Frohndiensten und Feudallasten verpflichtet. Zufolge dieser Verhältnisse ist der Gesichts- und Gedankenkreis des Volkes eng und beschränkt. Es kennt nur wenige Dinge; nur an wenigen einförmigen Gegenständen übt es sein Nachdenken und bildet seine Sprache. Seine Fertigkeit im Denken und Sprechen ist daher gewöhnlich gering; seine Begriffe von sich und den Lebensverhältnissen, von der Natur und von Gott, sind arm und roh; seine praktische Religion ist im Ganzen fromm, aber mechanisch; seine moralischen Grundsätze sind lav; seine Sitten sind ungeschliffen und grob; es hängt am Alten und neigt zum Aberglauben. Der Charakter der Landleute ist mehr ein Mechanismus der Gewohnheit, als das Product der Freiheit; er wird

nicht von festen Grundsätzen, sondern von ihren vorherrschenden Leidenschaften: der Furcht (sowohl politisch als religiös), dem Eigennutze und dem Zorne bestimmt. Aus diesem eigenthümlichen Charakter des Landvolkes ergeben sich wesentliche Momente der Organisation der allgemeinen Volksschule auf dem Lande, wodurch sie eben ein modificirtes Seyn und Werden erhält, und darum Landschule heißt. Die organische Verfassung der ländlichen Volksschule muß aus dem eigenthümlichen Leben und Charakter des Landvolkes erwachsen, zugleich aber der Idee der elementarischen Volksbildung der niedern Stände entsprechen (§. 50.). Nur so wird sie in ihr wahres Leben gesetzt. Ihre organische Gestaltung muß also der dürftigen und beschränkten physischen Lage der Landleute, so wie ihrem engen und beschränkten Ideenkreise, wodurch die Gränzen ihrer intellectuellen Cultur bestimmt sind, entsprechen; sie muß aber vorzüglich die moralische und religiöse Cultur der heranwachsenden Volksjugend zu heben suchen. Der Unterrichtsstoff für die ländliche Volksschule muß daher möglichst einfach, aber von der Art seyn, daß er das Tiefste, Innigste des Landvolkes in seinem innersten Menschen ergreift und bildet. Das allgemeinste und vielseitigste Bildungsmittel hiezu ist die Religion, und zwar die christliche, sofern sie Erkenntniß Gottes und seines Willens, und der daraus fließenden Pflichten, Hoffnung und Beruhigung des Menschen ist. Die zugänglichste Quelle, aus welcher diese Erkenntnisse geschöpft werden, bleiben in der christlichen Landschule die heiligen Schriften, so weit sich der Inhalt derselben auf jene bezieht, oder damit in eine natürliche Verbindung gesetzt werden kann. Im elementarischen Volksunterrichte geben sie selbst hinreichenden Stoff, die Kinder auf die sie umgebende Natur als das Werk Gottes, auf ihre eigene Natur und deren Kräfte, Bestimmung und hohe Würde zu führen. Nicht minder geben diese Belehrungen Gelegenheit, den Verstand an Aufmerken, Auffassen, Vergleichen, Urtheilen zu gewöhnen, und zugleich das Sprachvermögen auf die mannigfaltigste Weise zu üben. So

ist

ist die christliche Religion der höchste geistige Complex in christlichen Staaten und der Maßstab der Bildung, welche im Volke besteht; so wurde bei den Griechen nach Homer gemessen; für uns ist also die christliche Religion der Maßstab zum Wahren, Guten und Schönen. Sie ist das erste und tiefste Bildungsmittel der Volksbildungs-Anstalten überhaupt und der ländlichen Volksschulen insbesondere. Ihr zunächst reiht sich der Gesang, und zwar der religiöse Choralgesang und der Volksgesang als vorzügliches Bildungsmittel des Gefühls und der Sitten des Volkes an. Er hat selbst etwas geistig Bildendes, Erhebendes, verschönt das Leben und veredelt den kirchlichen Gottesdienst. Von den technischen Fertigkeiten gehören in die ländliche Volksschule das Lesen und Schreiben; von den formalen Lehrgegenständen das Rechnen. Die Hauptsache sind aber immer die Idealien, nämlich Religion und Gesang. Bei einem so nothwendig beschränkten Lehrplan bedarf es auch nur weniger Lehrmittel. Die Armuth der Meisten, welche die Landschule besuchen, ist selbst hierin zu berücksichtigen. Der Leseunterricht erfordert eine Wandfibel, sodann ein ABC-Buch und in Verbindung mit dem Anschauungs- und Sachunterricht, ein Elementarbuch, welches in einer möglichst einfachen Sprache und in gedrängter Kürze, aber dennoch anziehend die ganze Summe von Kenntnissen enthält, wovon zu wünschen wäre, daß sie sich ein jeder, der diese Schulen besucht, zu eigen machen möchte, wozu jedoch eine Menge der Schriften, die sich als Lehr- und Lesebücher für Volksschulen ankündigen, wenig Brauchbarkeit haben. Außerdem gebe man noch in die Hände der Kinder nach und nach einen Katechismus, die Bibel und das Gesangbuch, als die eigentlichen Volksbücher, damit sie jedoch mit weiser Auswahl, der Lehrer zur Erlernung und zum Gespräche mit Kindern benutze, aus ihnen lesen, und zum Theil memoriren lasse. Das höchste Ziel jeder Volksschule, vorzüglich aber der ländlichen, bleibt die Begründung und Erhaltung eines tugendhaften und frommen Sinnes in der ihr anvertrauten Jugend. Sie sollte sich recht eigentlich als eine Werk-

stätte der sittlichen und religiösen Bildung betrachten, und so Manches ergänzen und gut machen, was den Kindern des Volkes so oft gerade von dieser Seite abgeht. Am meisten trägt dazu bei, einmal der Unterricht, besonders der sittlich-religiöse, wenn er eben sowohl dabei alle Gelegenheiten benutzt, das Gemüth der Kinder zu bewegen, als ihren Verstand zu beschäftigen und zu bereichern strebt, auch ganz besonders auf die Tugenden hinwirkt, welche gerade von diesen Ständen entweder am ersten gefordert, oder am häufigsten unter ihnen vermißt werden, und den Werth der dienenden und arbeitenden Classen bestimmen: Ehrlichkeit, Arbeitsamkeit, Gehorsam gegen die Obern, Einfachheit der Sitten, Mäßigkeit in jedem Sinne im Gegensatz gegen die gerade unter dem Volke so herrschenden Laster der Trunkenheit, Unkeuschheit, Unredlichkeit und des heimlichen Betrugs, sodann auch Freundlichkeit, natürliche Höflichkeit im Gegensatze der Rohheit und Plumpheit, Dienstfertigkeit und Treue im Dienst, vor allem auch Liebe zum Regenten und Vaterland, Tapferkeit im Kriege mit Menschlichkeit gegen den Feind. Aber auch durch die Disciplin, durch die sittliche Zucht, durch die äußere Gewöhnung zur Regelmäßigkeit und Ordnung, zur Pünctlichkeit und Thätigkeit, zur Reinlichkeit und Höflichkeit, soll die ländliche Volksschule ersetzen, was in der häuslichen Erziehung der niedern Stände so häufig fehlt. In Schulclassen, welche gewöhnlich bis zur Ueberfüllung zahlreich sind, müssen aber die Schüler auch unmittelbar selbst zur Erhaltung der Ordnung und Sitte benutzt werden. Die Schulzucht muß den Charakter des Ernstes und der Liebe an sich tragen und durch die religiöse Gemüthsstimmung des Lehrers bestimmt werden. Ein sehr großer Theil der gewöhnlichen Straf- und Zuchtmittel, welche zwar bei ganz rohen und durch häusliche Tyranney verhärteten Gemüthern nicht ganz zu entbehren sind, werden dadurch nur äußerst selten nothwendig werden.

Mit dem Austritte der Volksjugend aus der Landschule, welcher gemeiniglich schon sehr früh erfolgt, und wo-

mit auch die Confirmation verbunden zu seyn pflegt, hören für die Allermeisten, die nun in Dienste oder zu Handwerken übergehen, die Gelegenheiten sich fortzubilden, oder auch nur das Erlernte im Andenken und in der Uebung zu erhalten, fast gänzlich auf. Es tritt nun lauter körperliche Thätigkeit ein, bei welcher die geistige und sittliche sich nach und nach verliert. Alles Lesen, Schreiben, Rechnen, alle Sittigkeit und Höflichkeit, wird endlich wieder ganz vergessen, und in der wichtigen Entwickelungsperiode des Geschlechtlichen (den sogenannten Flegeljahren) eine Rohheit und Unzucht der halberwachsenen, sich selbst überlassenen, Jugend begründet, welche das, was die Schule für das ganze Leben beabsichtigt, frühe schon wieder zerstört. Um diesem Uebel zu begegnen, ist man auf die Idee von Sonntagsschulen gekommen. Sie entstanden zuerst in England im Jahre 1784 und wurden besonders in Deutschland unter mannigfaltigen Modificationen nachgeahmt. Bis jetzt haben sie aber das nicht geleistet, was sie leisten sollten.

Vgl. Niemeyer, Grundsätze. Thl. 2. S. 623—654. „Von der Organisation der Elementarschulen auf dem Lande." Denzel, Elementarschulkunde. Thl. 2. S. 9—27. „Arten der Volksschulen."

§. 53.

Die Stadtschulen.

Die Organisation der städtischen Volksschule ist abhängig von dem Wesen und dem Leben der verschiedenen Volksclassen einer Stadt. Da sich hauptsächlich drei solcher Volksclassen im städtischen Gemeindewesen unterscheiden lassen, die unterste, mittlere und höhere: so müssen sich auch in der Organisation der allgemeinen städtischen Volksbildungs-Anstalten drei, diesen Volksclassen entsprechenden, Arten von Stadtschulen darstellen, um allen Bedürfnissen des städtischen Gemeindelebens abzuhelfen. Diese erforderlichen Arten volksthümlicher Bildungsanstalten, zumal wenn der Maßstab der größeren Städte angenommen wird, sind:

1) Schulen für die unterste Volksclasse — Armen-, Frey- und Erwerb-Schulen, in den höheren

Schulclassen für beide Geschlechter gesondert. Je mehr die Kinder armer Aeltern, besonders in Städten, der Gefahr der Verwilderung und Rohheit in der Regel preisgegeben sind, und schon von früher Jugend auf durch ihre Händearbeit dazu mitwirken müssen, um der oft zahlreichen Familie den nöthigen Unterhalt zu verschaffen, wodurch sie von einem ordentlichen Schulbesuche abgehalten werden; desto nothwendiger sind Armenschulen, worin jene für ihren Stand und Beruf unentgeldlich unterrichtet und gebildet, und dabei vorzüglich zu körperlicher, nützlicher Arbeitsamkeit gewöhnt werden. Ist daher in irgend einer Schule die möglichste Vereinfachung des Unterrichtsstoffes Gesetz, so ist es hier; und wenn die Anleitung zum Selbstverarbeiten und Bilden, kurz zu praktischer Thätigkeit in jeder Schule schon in formeller Hinsicht so großen Werth hat, so hat sie hier um so größern, weil der Arme nur in seiner körperlich praktischen Geschicklichkeit das Mittel hat, sich seinen nothwendigen Unterhalt zu erwerben. Daher muß sich mit jeder Armenschule eine elementarische Industrie-Schule verbinden. Ueber die beste Art dieser Verbindung belehren: Krünitz, J. G., die Landschulen, sowohl wie Lehr- als Arbeitsschulen betrachtet. Berlin 1794. Lachmann, C. L. F., das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfniß aller Bürgerschulen. Braunschw. 1802. Vangerow, A. W. L., über die Bildung der Jugend für Industrie und das bürgerliche und häusliche Leben. Hirschb. 1809. u. a. Schriften von Wagemann, Köhler, Blasche, Weber ꝛc. Vorzügliche Beachtung verdienen: Fellenberg, Darstellung der Armen-Erziehungs-Anstalt in Hofwyl. Aarau, 1813. Riecke über Armen-Erziehungs-Anstalten im Geiste der Wehrlianstalt in Hofwyl. Tübingen 1823.

2) Schulen für die mittlere Volksclasse — eigentliche Bürgerschulen als rein elementarische Volksschulen, nach dem Kindes-, Kna-

ben- und Jugendalter in drei Classen abgestuft und nach den Geschlechtern geschieden in Knabenschulen und Mädchenschulen. Es wird angenommen, daß in größeren Städten der größere Theil der Bürgerkinder dereinst einer Profession oder einem Handwerke sich widmen werde. Die geselligen Verhältnisse, in welche sie dereinst treten, sind mannigfaltiger als die des Landmannes. Sie kommen mit den sogenannten gebildeten Ständen und dessen Ideenkreise in eine nähere Berührung, und die äußere Sittenartigkeit, welche in jenen herrscht, geht einigermaßen auch auf sie über, und mildert die Härte, welche die Abgeschiedenheit des Landbewohners von dem Umgange mit der gebildeten Welt erzeugt und unterhält. Hierauf hat also die rein städtische Volksschule Rücksicht zu nehmen. Da zugleich in den gebildetern Ständen der Geschlechtstrieb früher, wenn gleich nicht in seiner groben Gestalt, doch in verfeinerter Sinnlichkeit hervortritt: so ist die Einrichtung einer besondern Knaben- und einer besondern Mädchen-Schule in größeren Städten eben so zweckmäßig, als sie gewöhnlich durch vorhandene mehrere Lehrer möglich gemacht und erleichtert wird. Auf dem Lande kann in der That mit weniger Gefahr die Trennung erst in der letzten Schulperiode statt finden, oder gar unterbleiben. Der unterscheidende Charakter der städtischen Knaben- und Mädchenschule kann indessen weniger in den Unterrichtsgegenständen, als in der Methode, vorzüglich aber in der anzuwendenden Disciplin liegen. Diese muß in der Mädchenschule viel milder und freier seyn, als in der Knabenschule. Da das Mädchen ausschließend der Familie angehört, so muß sich auch die Mädchenschule in ihrer ganzen ungezwungenen Ordnung dem Familienkreise mehr nähern, indeß die Ordnung in Knabenschulen mehr Abgemessenes, Bestimmtes haben muß.

3) Schulen für die höhere Volksclasse — a) für Jünglinge: höhere Bürgerschulen (Realschulen) als

eine Fortsetzung der städtischen Volksschule, zugleich aber auch als eine eigentliche und vorbereitende Berufsschule für Jünglinge, die dem Kaufmannsstande, den Künsten, den höheren Gewerben und anderen Bestimmungen, die eine höhere Bildung erfordern, gewidmet sind. Das Daseyn einer Realschule ist von wesentlichem Einfluß auf die Constitution des Unterrichts in der Elementarschule. Wo jene nicht ist, da kann sich der Unterricht in der Elementarschule nie vollkommen rein gestalten. Wenn der Schüler unmittelbar aus der Elementarschule heraus in den Beruf übergeht, ohne daß eine weitere Anstalt ihn theoretisch für das gesellschaftliche und Berufsleben im Allgemeinen befähigt: so muß die Elementarschule den Unterrichtsstoff oft zum Nachtheile der formalen Bildung berücksichtigen, damit der Schüler auch an Kenntnissen so viel erhalte, als er wahrscheinlich braucht. Auf solche Anstalten, welche den Schüler auch nach der Confirmation weiter führen, sollte überall auch auf dem Lande Bedacht genommen werden. Wenn der Knabe am Schlusse des 14ten Jahres aus der Schule tritt, so wird er auf einem Hauptpuncte seiner Entwickelung und zwar auf demjenigen, wo er sich in Selbstständigkeit und in dem freien, ungebundenen Gebrauch seiner Kräfte gefällt, also auf dem gefährlichsten Alterspunct, aller Leitung entrückt. Gerade in dieser Zeit des Aufschwunges sich selbst überlassen, entbehrt also der Jüngling die wichtige Einleitung in's Leben zur ersten Anwendung des Gelernten. In der Regel geht daher der ungeregelte Drang seiner Jugendkräfte in Rohheit über (Flegeljahre). In der That, es wird auch auf dem Lande mit den besten Elementarschulen nur Unvollkommenes und Unsicheres gewonnen, wenn man nicht gewisse Fortbildungsanstalten zu begründen sucht, die mehr leisten, als eine bloße Sonntagsschule zu leisten vermag. Der literarischen Arbeiten über die Organisation von Bürger- und Realschulen haben wir mehrere. Resewitz brach mit sei-

ner in der Geschichte des deutschen Schulwesens unvergeßlichen Schrift „Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. 2te Aufl. Kopenh. 1776" die Bahn. Ihm folgten: Becker, Gedike, Degen, Natorp, Gruner, Türk, Schmieder, Jessen, Bernhardi ꝛc. J. J. Hecker als Stifter der Berlinischen Realschule 1748. — b) Für die Jungfrauen der gebildeten Classe der Städter sind erforderlich höhere Töchterschulen. Sie schließen sich an die Volksschule an, gehen mit der höchsten Classe derselben parallel und führen in die Herzens- und Geistesbildung der höhern Weiblichkeit ein, indem sie sich über die gesetzte Schulzeit hinaus erweitert. Die Mädchenschulen sind ein Werk der neuern Zeit. Vgl. Ziegenbein, Schulschriften. Blankenb. 1809. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr. in der Abhandlung: Blicke auf die Entstehung und Fortbildung der Töchterschulen.

Niemeyer, Grundsätze. Thl. 2. S. 655—700. „Bürger- und Töchterschulen." Denzel, Thl. 2. S. 9—27 „Arten der Volksschulen.

Anzeige.

Im Verlage der unterzeichneten Buchhandlung sind auch folgende empfehlenswerthe Schriften zu finden:

Ansichten über die Hauptgesichtspuncte bei der Verbesserung des Volksschulwesens von Dr. J. B. Graser, mit Beziehung auf dessen Princip der einzig wahren Menschenerziehung ꝛc. nebst einem kurzen Entwurfe, die Kenntniß der menschlichen Lebensverhältnisse auf Offenbarung zu gründen. 8. 8 ggr. oder 30 kr.

Athanasia, oder Gründe für die Unsterblichkeit der Seele. gr. 8. 1 Thlr. oder 1 fl. 30 kr.

Aurbacher, L., kleines Wörterbuch der deutschen Sprache nach Joh. Christ. Adelung's größerem Wörterbuche mit besonderer Rücksicht auf die oberdeutsche Mundart. 8. 1 Thlr. oder 1 fl. 30 kr.

Fichte, J. H., Beiträge zur Charakteristik der neueren Philosophie, zur Vermittlung ihrer Gegensätze. 8. 1 Thlr. oder 1 fl. 36 kr.

Fritz, Phil., die Menschenerziehung und der Unterricht aus religiösen und christlichen Standpuncten und übereinstimmend mit dem Geiste der katholischen Kirche. gr. 8. 1 Thlr. 8 ggr. oder 2 fl.

Geier, Dr. P. Ph., Lehrbuch der Landwirthschaft mit einem Anhange, welcher die landwirthschaftliche Technologie enthält. Zum Gebrauche bei öffentlichen Vorlesungen, als Leitfaden bei dem Industrie-Unterrichte, und zur Selbstbelehrung vorzüglich für Lehrer auf dem Lande entworfen. gr. 8. 1 Thlr. oder 1 fl. 30 kr.

Hergenröther, Dr. J. B., Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden, 2te Auflage. gr 8. 1 Thlr. 16 ggr. oder 2 fl. 30 kr.

Holzwart, Dr. A., Naturgesetze und Bildung des Menschengeistes, I. Theil, Naturgesetzliche Bildungsformen, gr. 8. Mit einer lithographirten Zeichnung. 1 Thlr. oder 1 fl. 30 kr.

Kaindl, Johann-Evangelist, (Benediktiner und ehemaliger Archivar der Abtey Prifling) die deutsche Sprache aus ihren Wurzen mit Paragraphen über den Ursprung der Sprachen, gr. 8. 4 Bände. 7 Thl. 16 ggr. oder 11 fl. 30 kr.

Köberlein, J. M., Lehrbuch der Elementar-Geometrie und Trigonometrie, zunächst für Gymnasien und Lyzeen. gr. 8. 2 Thlr. oder 3 fl.

Müller, J. W., Professor am Gymnasium zu Nürnberg, vollständiges System der Rechenkunst. Zwei Theile gr. 8. 3 Thlr. 18 ggr. oder 5 fl. 36 kr. (1ster Theil. Reine Arithmetik. Mit einer Kupfertafel, 1 Thlr. 18 ggr. oder 2 fl. 36 kr. 2ter Theil, ökonomische und merkantilische Arithmetik. 2 Thlr. oder 3 fl.).

Otto, J. M., biblisches Spruchregister nach alphabetischer Ordnung aus den heil. Schriften des Alten und Neuen Testaments, deren Geschichten, Lehren und Vorschriften bequem aufzufinden, mit Fleiß zusammengetragen. Nach dessen Tode herausgegeben von J. H. Rubner. gr. 8. 2 Thlr. 16 ggr. oder 4 fl.

Röschlaub, Dr. A., philosophische Werke. 1ster Band. gr. 8. 2 Thlr. oder 3 fl. oder:

Ueber die Würde und den Wachsthum der Wissenschaften und Künste und ihre Einführung in das Leben. 1ster Band.

Vogel, P. J. S., (Professor der Theologie zu Erlangen) Glaube und Hoffnung. In Briefen an Selmar und Elise, 8. 20 ggr. oder 1 fl. 15 kr.

Wendt, A., Reden über die Religion; für Gebildete, namentlich diejenigen, welche sich den Wissenschaften widmen, gr. 8. 20 ggr. oder 1 fl. 15 kr.

J. E. v. Seidel'sche Buchhandlung.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Wörlein, Johann Wolfgang,

Bibliologisches Lehrbuch der deutschen Volks-Schulkunde

Bd.: 1

Sulzbach 1829
Paed.th. 6338-1
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764611-3